

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ
ДОКТОРСКЕ АКАДЕМСКЕ СТУДИЈЕ
СРПСКА КЊИЖЕВНОСТ

Наташа П. Кљајић

**КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ У ПРЕДМЕТНОЈ
НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У СТАРИЈИМ
РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ**

Докторска дисертација

Београд, 2020.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY
DOCTORAL STUDIES
SERBIAN LITERATURE

Nataša P. Kljajić

**LITERATURE FOR CHILDREN AND TEENAGERS IN
SERBIAN LANGUAGE SUBJECT TEACHING IN SENIOR
CLASSES OF ELEMENTARY SCHOOLS**

Doctoral dissertation

Belgrade, 2020

БЕЛГРАДСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
ДОКТОРАНТУРА
СЕРБСКАЯ ЛИТЕРАТУРА

Наташа П. Кляич

**ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В
ПЕРВИЧНОМ ОБУЧЕНИИ СЕРБИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Докторская диссертация

Белград, 2020.

Ментор:

проф. др Зона Мркаљ, редовни професор Филолошког факултета Универзитета у Београду

Чланови комисије:

Датум одбране: _____

Посебну захвалност дугујем својој менторки, проф. др Зони Мркаљ зато што је открила и у мени покренула љубав према методици наставе књижевности и брижљиво пратила и градила мој наставни и научни развој, безрезервно верујући, подржавајући ме и храбрећи.

Хвала и члановима комисије на свим корисним сугестијама и коментарима.

Захвална сам проф. др Миленку Кундачини на указаној помоћи приликом реализовања анкетног истраживања, проф. др Весни Ломпар на дивним искуствима у писању приручника о играма у настави и колегиници Бранки Марковић на лектури рада, др Маријани Папрић и Мирјани Ћорилић, преводиоцима за руски и енглески језик и Владимиру Степановићу на техничкој подршци.

Захвална сам својим пријатељима на подршци и лепоти заједничког стварања.

Неизмерно хвала мојој породици на великој помоћи, подршци и разумевању.

И на крају, хвала мојим ученицима, који мој посао наставника непрестано чине инспиративним, узбудљивим и изазовним.

КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ У ПРЕДМЕТНОЈ НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У СТАРИЈИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

САЖЕТАК

Предмет рада *Књижевност за децу и младе у предметној настави Српског језика у старијим разредима основне школе* је испитивање места и значаја читања прозне књижевности за децу и младе и важности наставне интерпретације ових дела за формирање читалачких навика ученика, те описивање методичких предлога за унапређивање наставне праксе. Иако су у овом наставном периоду програмски заступљене и народна књижевност, лирика и драма за децу и младе, због обима рада у истраживачки фокус је постављен систем прозних жанрова за децу и младе. Основни циљ овог рада је афирмисање наставног читања прозне књижевности за децу и младе у старијим разредима основне школе. Рад чине три дела. Први део рада описује поетичке и методичке аспекте прозе за децу и младе обухваћене програмским оквирима наставе Књижевности у старијим разредима основне школе (жанровски систем, канон – класик – лектира, наставни циљеви, наставно и ваннаставно читање, заступљеност прозе за децу и младе у наставним програмима Републике Србије и држава бившег српскохрватског језичког простора). Други део чине наставна тумачења различитих прозних жанрова, са предлозима за примену методичких поступака и радњи. Тежња је да се током наставне анализе прозе за децу и младе успоставе унутарпредметне и ванпредметне корелације и да ученици етичке и естетичке вредности ових дела доведу у везу са својим породичним, школским и вршњачким окружењем. Трећи део рада представља опис истраживања наставног читања прозе за децу и младе у старијим разредима основне школе. Анкетирано је 200 наставника српског језика и 664 ученика из шест основних школа у Републици Србији, а тест-методом проверено је познавање појмова прозе за децу и младе код 170 ученика осмог разреда. Постављене хипотезе у највећој мери су потврђене после анализе добијених одговора. Иако је тема изузетно широка, тежило се теоријском и практичном разрешењу кључних изазова који се јављају у наставној пракси приликом тумачења прозне књижевности за децу и младе.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: књижевност за децу и младе, старији разреди основне школе, проза за децу и младе, Српски језик и књижевност, методика наставе књижевности, прозни жанрови, наставни план и програм, методички поступци и радње, наставно читање, истраживање читања.

НАУЧНА ОБЛАСТ:

Српска књижевност

УЖА НАУЧНА ОБЛАСТ:

Методика наставе српског језика и књижевности

УДК:

LITERATURE FOR CHILDREN AND TEENAGERS IN SERBIAN LANGUAGE SUBJECT TEACHING IN SENIOR CLASSES OF ELEMENTARY SCHOOL

SUMMARY

The subject of the thesis *Literature for children and teenagers in Serbian language subject teaching in senior classes of elementary school* is examining the place and importance of reading prose literature for children and teenagers and the importance of teaching interpretation of these literary works for forming students' reading habits, and describing methodological proposals for improving teaching practice. Although folk literature, poetry and drama for children and teenagers are also represented in this teaching period in Serbian language teaching curriculum, due to the scope of this paper, a system of prose genres for children and teenagers has been placed in the research focus. The main goal of this paper is to affirm the teaching prose for children and teenagers in the senior grades of elementary school. The work consists of three parts. The first part describes the poetic and methodological aspects of prose for children and teenagers included in Literature curriculum of the older grades of primary school (genre system, canon – classic – reading, teaching goals, teaching and extracurricular reading, representation of prose for children and teenagers in the curriculum of the Republic of Serbia and the countries of the former Serbo-Croatian language space). The second part consists of teaching interpretations of various prose genres, with suggestions for the application of methodological procedures. The aim is to establish intra-subject and extra-subject correlations during the teaching analysis of prose for children and teenagers, and for students to bring the ethical and aesthetic values of these literary works into connection with their family, school and everyday environment. The third part presents a description of the research of teaching prose for children and youth in the senior grades of elementary school. Approximately 200 Serbian language teachers and 664 students from six primary schools in the Republic of Serbia were interviewed, and the test method has checked the knowledge of the concepts of prose for children and teenagers in 170 eighth grade students. The set hypotheses were mostly confirmed after the analysis of the obtained answers. Although the topic is extremely broad, the aim was to theoretically and practically solve the key challenges that arise in teaching practice when interpreting prose literature for children and teenagers.

MENTOR:

Zona Mrkalj, PhD, professor at the Faculty of Philology, Belgrade University

COMMITTEE:

Date of defence: _____

KEY WORDS: literature for children and teenagers, senior classes of elementary schools, prose for children and teenagers, Serbian language and literature, teaching literature methodology, prose genres, curriculum, methodical procedures and actions, in-class reading, reading research.

SCIENTIFIC FIELD:

Serbian literature

NARROW SCIENTIFIC FIELD:

Methodology of teaching Serbian language and literature

UDC:

САДРЖАЈ

УВОД.....	1
1. КЊИЖЕВНОТЕОРИЈСКА И МЕТОДИЧКА ОДРЕЂЕЊА ПРОЗНЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ У СТАРИЈИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	15
1.1. ПОЈАМ ПРОЗНЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ. ОПШТЕ ПОЕТИЧКЕ И ЖАНРОВСКЕ ОДЛИКЕ	16
1.2. КЊИЖЕВНОСТ ПРИМАРНО НАМЕЊЕНА ДЕЦИ. ОМЛАДИНСКА И ГРАНИЧНА КЊИЖЕВНОСТ.....	26
1.3. КАНОН, КЛАСИК, ЛЕКТИРА	33
1.3.1. Читалачки канон и класици књижевности за децу и младе	33
1.3.2. Домаћа: школска лектира vs. обавезна: изборна лектира (предности и мане оба концепта и утицај на читалачке навике)	38
1.3.3. Критеријуми за одабир лектире	42
1.4. КРИЗА ЧИТАЊА, НАСТАВНО И ВАННАСТАВНО ЧИТАЊЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ.....	45
1.4.1. Појам кризе читања – узрочници и индикатори.....	45
1.4.2. Последице кризе читања на наставно читање књижевности за децу и младе	46
1.4.3. Видови превазилажења кризе читања	47
1.4.4. Наставно и ваннаставно читање књижевности за децу и младе	48
1.4.5. Криза читања изазвана програмским застрањењима	49
1.4.6. Одабир наслова за ваннаставно читање	50
1.4.7. Слабе стране ваннаставног читања.....	51
1.4.8. Општи закључци.....	51
1.5. ОБРАЗОВНИ, ФУНКЦИОНАЛНИ И ВАСПИТНИ ЦИЉЕВИ НАСТАВЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ	53
1.6. НАСТАВНИ ПЛАНОВИ И ПРОГРАМИ МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ И ОКРУЖЕЊУ – ЗАСТУПЉЕНОСТ ПРОЗНЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ	60
1.6.1. Увод	60
1.6.2. Прозна књижевност за децу и младе у наставним програмима за предметну наставу у Републици Србији.....	60
1.6.3. Прозна књижевност за децу и младе у наставним програмима у Републици Хрватској	64
1.6.4. Наставни план и програм за Српски језик у Републици Српској и прозна књижевност за децу и младе.....	69
1.6.5. Прозна књижевност за децу и младе у Оквирном наставном плану и програму за Босански, хрватски и српски језик и књижевност у Федерацији БиХ.....	72
1.6.6. Настава Матерњег језика у Црној Гори и прозна књижевност за децу и младе	75
1.6.7. Општи закључци.....	79

2. НАСТАВНА ЧИТАЊА И ТУМАЧЕЊА ПРОЗНЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ У СТАРИЈИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	80
2.1. ВЕРТИКАЛНО ПОВЕЗИВАЊЕ НАСТАВЕ ПРОЗНЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ (РАЗРЕДНА НАСТАВА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ – ПРЕДМЕТНА НАСТАВА У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ – СРЕДЊОШКОЛСКА НАСТАВА КЊИЖЕВНОСТИ)	81
2.1.1. ПОВЕЗИВАЊЕ РАЗРЕДНЕ И ПРЕДМЕТНЕ НАСТАВЕ КЊИЖЕВНОСТИ НА ПРИМЕРУ ЛАФОНТЕНОВЕ БАСНЕ „ВУК И ЈАГЊЕ”, НАРОДНЕ БАСНЕ „ВУК И ЈАГЊЕ” И ПРИПОВЕТКЕ „АСКА И ВУК”	82
2.1.1.1. Уводна разматрања	82
2.1.1.2. Басна у настави Књижевности у млађим разредима основне школе	82
2.1.1.3. Читање приповетке „Аска и вук” у шестом разреду основне школе (алегоријско и компаративно).....	85
2.1.1.4. Приближавање приповетке „Аска и вук” млађим основцима путем драмске прераде	89
2.1.1.5. Завршна разматрања.....	92
2.1.2. НАСТАВНО ТУМАЧЕЊЕ КИШОВЕ ЗБИРКЕ ПРИПОВЕДНЕ ПРОЗЕ РАНИ ЈАДИ – ОД ОСНОВНОШКОЛСКОГ КА СРЕДЊОШКОЛСКОМ ЧИТАЊУ	93
2.1.2.1. Уводна разматрања	93
2.1.2.2. Наставна реализација одломка приче „Дечак и пас”	94
2.1.2.3. Наставно читање одломка из приче „Вереници” у шестом разреду основне школе	100
2.1.2.4. Средњошколско читање збирке приповедне прозе	104
2.1.2.5. Завршна разматрања.....	111
2.2. МЕТОДИЧКИ ПОСТУПЦИ И РАДЊЕ ПРИ НАСТАВНОМ ЧИТАЊУ ПРОЗНЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ	112
2.2.1. КОРЕЛАЦИЈСКО И КОМПАРАТИВНО ЧИТАЊЕ УМЕТНИЧКИХ БАЈКИ „НЕБЕСКА РЕКА” ГРОЗДАНЕ ОЛУЈИЋ И „БАЈКА О ЦВЕТОВИМА И ДУГИ” СТЕВАНА РАИЧКОВИЋА.....	113
2.2.1.1. Компаративно и корелацијско читање бајки (теоријска поставка)	113
2.2.1.2. Наставна структура првог часа („Небеска река”)	114
2.2.1.3. Структура другог часа („Небеска река” – „Бајка о цветовима и дуги”).....	118
2.2.1.4. Ефекти часова	121
2.2.2. ТУМАЧЕЊЕ НЕПОЗНАТИХ И МАЊЕ ПОЗНАТИХ РЕЧИ ПРИ ОБРАДИ ПРИПОВЕТКЕ „ЧИЧА ЈОРДАН” СТЕВАНА СРЕМЦА.....	123
2.2.2.1. Методички значај тумачења непознатих и мање познатих речи	123
2.2.2.2. Тумачење сложених лексичких слојева Сремчеве приповетке „Чича Јордан” у настави	123
2.2.2.3. Завршна разматрања.....	128

2.2.3. ИСТРАЖИВАЧКО ЧИТАЊЕ УМЕТНИЧКЕ НОВЕЛЕ НА ПРИМЕРУ ЧЕХОВЉЕВИХ НОВЕЛА „КЕСТЕНКА”, „КОЊСКО ПРЕЗИМЕ”, „ИСТОРИЈА ЈЕДНОГ ТРГОВИНСКОГ ПРЕДУЗЕЋА” И „ПРОСИДБА – ПРИЧА ЗА ДЕВОЈКЕ”	129
2.2.3.1. Теоријско одређење уметничке новеле у основној школи	129
2.2.3.2. Наставна сврховитост истраживачког читања Чеховљевих новела	130
2.2.3.3. Истраживачки задаци за читање новеле „Кестенка” у петом разреду основне школе	131
2.2.3.4. Истраживачко читање новеле „Коњско презиме” путем групног рада	137
2.2.3.5. Истраживачко читање новеле „Историја једног трговинског предузећа”	139
2.2.3.6. Истраживачко читање новеле „Просидба – прича за девојке” путем писмене вежбе на часу	142
2.2.3.7. Завршна разматрања	146
2.2.4. ПРИМЕНА МЕТОДИЧКИХ ПОСТУПАКА И РАДЊИ ПРИЛИКОМ НАСТАВНОГ ТУМАЧЕЊА ТЕКСТА „ЕВО МЕ МЕЂУ КАЛУЂЕРИ – ШТО САМ ТРАЖИО, ТО САМ И ДОБИО” ИЗ ДОСИТЕЈЕВЕ АУТОБИОГРАФИЈЕ <i>ЖИВОТ И ПРИКЉУЧЕНИЈА</i>	147
2.2.4.1. Уводна разматрања	147
2.2.4.2. Одабир прикладног репрезентативног одломка	147
2.2.4.3. Видови локализације одломака аутобиографије <i>Живот и прикљученија</i>	149
2.2.4.4. Литерарна прерада у функцији локализовања	154
2.2.4.5. Студијска посета и употреба научнопопуларне литературе као вид ширег локализовања	157
2.2.4.6. Завршна разматрања	160
2.2.5. ВАНПРЕДМЕТНА КОРЕЛАЦИЈА НАСТАВЕ КЊИЖЕВНОСТИ И ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ ПРИ ОБРАДИ <i>ДОЖИВЉАЈА НИКОЛЕТИНЕ БУРСАЋА БРАНКА ЋОПИЋА</i>	161
2.2.5.1. Интермедиијални карактер Ћопићеве збирке прича <i>Доживљаји Николетине Бурсаћа</i>	161
2.2.5.2. Појам карикатуре у настави Ликовне културе – полазиште за ванпредметну корелацију са наставом Књижевности	162
2.2.5.3. Тумачење везе књижевноуметничког текста и карикатуралне илустрације – склад наратива и ликовне надоградње	163
2.2.5.4. <i>Доживљаји Николетине Бурсаћа</i> – литерарно полазиште за низ ванпредметних корелација	171
2.2.6. ПРИМЕНА ИГРЕ У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ У СТАРИЈИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	172
2.2.6.1. Игра, креативност, стваралаштво	172
2.2.6.2. Вештине стваралачке игре	172
2.2.6.3. Постулати наставно сврховите игре	174

2.2.6.4. Језичко-литерарне игре као тип дидактичких игара	176
2.2.6.5. Типови игровних налога у структури часа Књижевности, њихова методичка функционалност и успостављање унутарпредметних и ванпредметних корелација (примена на примерима)	177
2.2.6.6. Завршна разматрања.....	187
2.2.7. МОТИВИСАЊЕ УЧЕНИКА ЗА ЧИТАЊЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ ПУТЕМ ПИСАЊА ПРЕПОРУКА.....	188
2.2.7.1. Мотивисање као методичка радња	188
2.2.7.2. Мотивациона вредност препорука	189
2.2.7.3. Техника писања препорука	190
2.2.7.4. Завршна разматрања.....	199
2.3. ПРОЗНА КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ У ОБАВЕЗНОМ И ИЗБОРНОМ ПРОГРАМУ	200
2.3.1. РОМАН АГИ И ЕМА У КОРПУСУ ОБАВЕЗНЕ ЛЕКТИРЕ ЗА ПЕТИ РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	201
2.3.1.1. Увођење романа <i>Аги и Ема</i> Игора Коларова у корпус обавезне лектире за пети разред	201
2.3.1.2. Истраживачки задаци за роман <i>Аги и Ема</i>	201
2.3.1.3. Уводна мотивација биографијом аутора	202
2.3.1.4. У свету Агија и Еме – наставно тумачење света ликова у делу	203
2.3.1.5. Уметничке пословице романа-слагалице	205
2.3.1.6. Завршна разматрања.....	206
2.3.2. РОМАН ГАЛЕБ ЏОНАТАН ЛИВИНГСТОН РИЧАРДА БАХА – ИЗБОРНА ЛЕКТИРА ЗА СЕДМИ РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	207
2.3.2.1. Наставна сврховитост обраде <i>Галеба Џонатана Ливингстона</i>	207
2.3.2.2. Структура часова	207
2.3.2.3. Завршна разматрања.....	214
2.4. ЧИТАЊЕ ПРОЗНЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ НА РАЗЛИЧИТИМ ТИПОВИМА ЧАСОВА 215	
2.4.1. ОГЛЕДНИ ЧАС СИНТЕЗЕ КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА НА ПРИМЕРУ РОМАНА <i>МАЛИ ПРИНЦ</i> АНТОАНА ДЕ СЕНТ ЕГЗИПЕРИЈА.....	216
2.4.1.1. Аналитичко-синтетички круг на часовима систематизације књижевног дела	216
2.4.1.2. Сврсиходност огледног часа при наставној реализацији <i>Малог Принца</i>	217
2.4.1.3. Припрема за угледни час посвећен роману <i>Мали Принц</i>	217
2.4.1.4. Завршна разматрања.....	223
2.4.2. НАСТАВНА РЕАЛИЗАЦИЈА КРАТКЕ ПРИЧЕ „СЛОБОДНЕ ШКОЛСКЕ АКТИВНОСТИ” МИХАЈЛА ПАНТИЋА НА ЧАСОВИМА ДОДАТНЕ НАСТАВЕ.....	224
2.4.2.1. Жанровске одлике кратке приче.....	224

2.4.2.2. Модел наставног читања кратке приче „Слободне школске активности” на часовима додатне наставе	225
2.4.2.3. Завршна разматрања.....	228
2.4.3. АНДРИЋЕВА ЗБИРКА ПРИПОВЕДАКА ДЕЦА И ЧАСОВИ ОДЕЉЕНСКОГ СТАРЕШИНЕ.....	229
2.4.3.1. Уводна разматрања	229
2.4.3.2. Часови одељенског старешине и функционалне вештине наставе књижевности	229
2.4.3.3. Наставна јединица: Одлазак на екскурзију или стручну посету – понашање на локалитетима које обилазимо (кроз анализу мотива приповетке „Екскурзија”).....	231
2.4.3.4. Наставна јединица: Школска библиотека и обавезе ученика (кроз анализу приповетке „Књига”)	233
2.4.3.5. Наставна јединица: Девојчице и дечаки – дружење и поштовање (уз анализу мотива приповедака „Кула” и „На обали”)	235
2.4.3.6. Наставна јединица: Верска и национална толеранција – уважавање различитости (уз анализу мотива приповетке „Деца”)	238
2.4.3.7. Наставна јединица: Припадност вршњачкој групи – добре и лоше стране (уз анализу мотива из приповедака „Кула”, „Деца” и „Прозор”)	239
2.4.3.8. Завршна разматрања.....	240
2.5. НАРАТОЛОШКО И ЖАНРОВСКО ТУМАЧЕЊЕ ПРОЗНЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ У СТАРИЈИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	242
2.5.1. НАСТАВНО ЧИТАЊЕ ЗБИРКЕ ПРИПОВЕДНЕ ПРОЗЕ ПИСМА ИЗ МОЈЕ ВЕТРЕЊАЧЕ АЛФОНСА ДОДЕА	243
2.5.1.1. Наставна сврховитост обраде збирке приповедне прозе <i>Писма из моје ветрењаче</i>	243
2.5.1.2. Просторно-временска локализација.....	243
2.5.1.3. Одабир прича за наставно читање.....	244
2.5.1.4. Писац у ветрењачи – уметник и занесењак у сеоском амбијенту	244
2.5.1.5. „Газда Корнијева тајна”	245
2.5.1.6. „Коза господина Сегена”	247
2.5.1.7. „Папина мазга”	248
2.5.1.8. „Краљевићева смрт”	248
2.5.1.9. „Арлезијанка”	250
2.5.1.10. „Човек са златним мозгом”	252
2.5.1.11. Завршна разматрања.....	253
2.5.2. НУШИЋЕВИ ХАЈДУЦИ – НАСТАВНО ТУМАЧЕЊЕ ПРИПОВЕДНОГ НИЗА УНУТАР РОМАНА	254
2.5.2.1. Уводна разматрања	254

2.5.2.2. <i>Магаретова исповест</i> – читање путем истраживачких задатака	255
2.5.2.3. Интерпретација „Брбине приче“	257
2.5.2.4. Примена групног рада („Глуваћева прича“, „Врапчетова прича“ и „Дроњина прича“)	259
2.5.2.5. Осврт на „Тртину причу“, „Цврцину причу“ и „Моју причу“	263
2.5.2.6. Завршна разматрања.....	263
2.5.3. НАСТАВНО ТУМАЧЕЊЕ НАРАТИВНИХ ТОКОВА НА ПРИМЕРУ РОМАНА <i>МАГАРЕЋЕ ГОДИНЕ</i> БРАНКА ЋОПИЋА.....	265
2.5.3.1. Наставна сврховитост читања <i>Магарећих година</i>	265
2.5.3.2. Композиционе и поетичке вредности романа <i>Магареће године</i>	265
2.5.3.3. Наставно тумачење Ћопићевог аутобиографско-аутопоетичког текста „Мој живот и књижевни рад“ применом групног рада	267
2.5.3.4. Тумачење оквирне приче.....	270
2.5.3.5. Тумачење уоквирене фабуле.....	271
2.5.3.6. Завршна разматрања.....	278
2.5.4. НАСТАВНА АНАЛИЗА ТИПСКОГ ЛИКА ОДБАЧЕНОГ ДЕТЕТА У РОМАНИМА <i>ДРУЖИНА СИЊИ ГАЛЕБ</i> И <i>ДЕЧАЦИ ПАВЛОВЕ УЛИЦЕ</i>	279
2.5.4.1. Типски лик у роману о ђачкој дружини	279
2.5.4.2. Анализа особина дечака Иве	280
2.5.4.3. Анализа лика Ернеа Немечека	284
2.5.4.4. Компаративна анализа типских и индивидуалних особина Иве и Немечека.....	287
2.5.4.5. Завршна разматрања.....	288
2.5.5. НАСТАВНА РЕАЛИЗАЦИЈА ОМЛАДИНСКОГ РОМАНА НА ПРИМЕРУ РОМАНА <i>ЛОВАЦ У ЖИТУ</i> ЏЕРОМА ДЕЈВИДА СЕЛИНЏЕРА.....	290
2.5.5.1. Џинс проза и типски лик бунтовног тинејџера.....	290
2.5.5.2. Полазишта за наставну интерпретацију <i>Ловца у житу</i>	292
2.5.3.3. Холденове емоције и породично окружење	293
2.5.5.4. Холден у школи	295
2.5.5.5. Холденов однос са наставницима.....	297
2.5.5.6. Галерија саговорника	299
2.5.5.7. Хотел као хронотоп блудног места	301
2.5.5.8. Мотив бекства	303
2.5.5.9. Приповедачки поступак у роману <i>Ловац у житу</i>	306
2.5.5.10. Језичка анализа <i>Ловца у житу</i>	307

2.5.5.11. Завршна разматрања.....	308
2.6. САВРЕМЕНЕ КЊИЖЕВНЕ ТЕОРИЈЕ И НАСТАВНО ЧИТАЊЕ ПРОЗНЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ	310
2.6.1. ИМАГОЛОШКО ЧИТАЊЕ РОМАНА <i>МОЈ ДЕКА ЈЕ БИО ТРЕШЊА</i> АНЂЕЛЕ НАНЕТИ У ШЕСТОМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	311
2.6.1.1. Уводна разматрања	311
2.6.1.2. О Анђели Нанети – мотивација за читање биографијом аутора	311
2.6.1.3. Теорија → текст → наставна пракса	312
2.6.1.4. Теорија → примена → идејни слој дела.....	318
2.6.1.5. Завршна разматрања.....	319
2.6.2. ИНТЕРМЕДИЈАЛНО ТУМАЧЕЊЕ РОМАНА <i>АВЕН И ЈАЗОПАС У ЗЕМЉИ ВАУКА</i> УРОША ПЕТРОВИЋА	320
2.6.2.1. Увод.....	320
2.6.2.2. Мотивација биографијом аутора.....	320
2.6.2.3. Теорија → текст → примена у настави.....	321
2.6.2.4. Завршна разматрања.....	328
2.7. НАСТАВНО ЧИТАЊЕ КЊИЖЕВНОНАУЧНИХ ВРСТА ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ	329
2.7.1. НАСТАВНО ТУМАЧЕЊЕ ЛИКА ДЕТЕТА-ИСТРАЖИВАЧА У ОДЛОМЦИМА ИЗ ТЕСЛИНЕ АУТОБИОГРАФИЈЕ <i>МОЈИ ИЗУМИ</i> И УМЕТНИЧКОЈ БАЈЦИ „ПЛАВА МАЧКА – ТЕСЛА” ГРОЗДАНЕ ОЛУЈИЋ	330
2.7.1.1. Увод.....	330
2.7.1.2. Тесла о властитом детињству – конструкција сопства у аутобиографском жанру	330
2.7.1.3. Гроздана Олујић о Тесли – дете-научник као протагониста уметничке бајке „Плава мачка – Тесла”	334
2.7.1.4. Завршна разматрања.....	336
2.7.2. НАСТАВНА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА ПУТОПИСА У <i>ЦАРСТВУ ГУСАРА</i> МИХАИЛА ПЕТРОВИЋА АЛАСА У ПЕТОМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	337
2.7.2.1. Путопис у настави	337
2.7.2.2. Мотивација биографијом аутора.....	337
2.7.2.3. Тумачење репрезентативног одломка – научнопопуларни и уметнички слојеви текста.....	339
2.7.2.4. Завршна разматрања.....	343
3. ИСТРАЖИВАЊЕ ЧИТАЊЕ ПРОЗНЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ У СТАРИЈИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	344

3.1. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА ЧИТАЊА ПРОЗНЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ У СТАРИЈИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ.....	345
3.1.1. Проблем истраживања.....	345
3.1.2. Предмет истраживања	345
3.1.3. Циљ и карактер истраживања	345
3.1.4. Задаци истраживања	345
3.1.5. Варијабле истраживања	347
3.1.6. Методе истраживања	348
3.1.7. Истраживачке технике и инструменти истраживања.....	349
3.2. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА ЧИТАЊА ПРОЗНЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ	350
3.2.1. Анализа резултата Анкетног упитника за наставнике	350
3.2.2. Анализа анкетног упитника за ученике	383
3.2.3. Анализа теста познавања прозне књижевности за децу и младе за ученике осмог разреда	407
3.3. ЗАКЉУЧЦИ О СПРОВЕДЕНОМ ИСТРАЖИВАЊУ	421
3.3.1. Закључци о постављеним хипотезама.....	421
3.3.2. Завршна разматрања.....	423
ЗАКЉУЧАК	425
ЛИТЕРАТУРА	437
ПРИЛОЗИ	446
Прилог А: АНКЕТНИ УПИТНИК ЗА НАСТАВНИКЕ	446
Прилог Б: АНКЕТНИ УПИТНИК ЗА УЧЕНИКЕ	451
Прилог В: ТЕСТ ПОЗНАВАЊА ПРОЗНЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ ЗА УЧЕНИКЕ 8. РАЗРЕДА	453
БИОГРАФИЈА.....	455

УВОД

У настави Српског језика и књижевности у старијим разредима основне школе значајна је програмска заступљеност књижевности за децу и младе. Изузетно динамичан период за формирање књижевних навика између једанаесте и четрнаесте године, период од петог до осмог разреда основне школе, сматра се важним, можда и кључним за правилно доживљавање и тумачење књижевних дела. Управо у том периоду поставља се широка основа за ваљану надоградњу у средњој школи и читање књижевних дела током живота. Наставници српског језика и књижевности у основној школи имају велику одговорност да своје ученике мотивишу за читање књижевних дела, науче их кључним књижевнотеоријским појмовима предвиђеним програмским садржајима и подстакну их да естетски и етички процене дело које прочитају.

Књижевност за децу и младе своју присутност у програмским садржајима у наставној области Књижевност за старије разреде основне школе дугује превасходно својим естетским и етичким вредностима и узрасној прилагођености ученицима од петог до осмог разреда. Погодно је да се на том корпусу књижевних дела остваре разгранати наставни циљеви и задаци (који се од школске 2017/2018. године постепено замењују исходима наставе и учења) и након њихове наставне интерпретације провери оствареност низа стандарда из Књижевности, Језика и Језичке културе. Такође, књижевност за децу и младе уважава потребу младих читалаца за задовољством у тексту који није херметичан за читање, али може бити стилски разгранат и раскошан. Систем жанрова овог типа литерарног дискурса изузетно је разгранат и богат, а етичке и естетичке одлике, као и извесна мера дидактичности указују на то да се ова дела, како традиционална тако и савремена, у назначеном периоду могу веома успешно реализовати.

Потреба да се ова тема дубље истражи последица је ефеката кризе читања књижевности за децу и младе у наставној пракси, тежње да се она превазиђе и систематски, у границама обима једне докторске дисертације, и теоријски и практично представе закључци и запажања, засновани на кандидатовој дванаестогодишњој наставној пракси у основној школи и бављењу поетиком књижевности за децу и младе.

Како је тема изразито обимна и захтева веома широка разматрања, било је ипак потребно направити ограничење корпуса књижевних дела за децу и младе која ће се поставити у истраживачки фокус, у складу са заступљеношћу у наставним плановима и програмима у предметној настави Српског језика (и књижевности) у старијим разредима основне школе.¹ Значајно је било запазити и у којим се све разредима поједини књижевни родови и врсте јављају јер је било важно пратити континуитет развоја читалачких интересовања, навика и компетенција ученика у распону од петог до осмог разреда основне школе. Такође, из угла наставника-практичара, било је значајно издвојити онај корпус књижевних текстова према којем ученици показују највише афинитета, али који својом тематском, мотивском, композиционом и стилском захтевношћу (и неретко – обимом) може да услови отежану рецепцију и који захтева разгранате механизме методичке радње мотивисања за читање.

Народно стваралаштво за децу и младе у програмским оквирима претходно важећег наставног плана и програма у наставе Књижевности² обухватало је бајку, басну, народну

¹ Назив предмета Српски језик и књижевност уведен је у основне школе за генерацију 5. разреда од школске 2017/18. године, да би од наредне школске године и појаве реформисаног Програма наставе и учења, заменио у свим разредима до тада важећи назив Српски језик. Како је тема пријављена 2016. године пре програмских измена, тамо где је било потребно, задржан је стари назив. Такође, уз приказивање модела рада на појединим делима у новим програмским садржајима („Плава мачка – Тесла” Гроздане Олујић, *У царству гусара* Михаила Петровића Аласа и *Аги и Ема* Игора Коларова, предмет истраживања је корпус прозних дела за децу и младе који је био важећи у тренутку пројављивања теме.

² Погледати у: (Наставни 2007: 2), (Наставни 2008: 2), (Наставни 2009:2) и Наставни (2010: 2)

новелу, причу о животињама, породичне песме, народна предања и кратке фолклорне форме. Пети разред основне школе најчешће се започињао читањем избора из народних бајки („Три јегуље”, „Аждаја и царев син”, „Биберче”), да би се потом обрадом уметничких бајки Гроздане Олујић и Стевана Раичковића направила жанровска паралела народна бајка – ауторска бајка. У седмом разреду, када се обрађује бајка „Златна јабука и девет пауница”, уз фантастичне мотиве тумаче се и улога стајаћих бројева и функција помоћника у народној бајци”, а од школске 2020/2021. уводи се наставно тумачење бајке „Међедовић” са хумористичким мотивом надлагивања. Народна новела усвајала се читањем текстова „Дјевојка цара надмудрила”, „Све, све, али занат” и „Еро с оног свијета” истицањем реалног и могућег заплета, али новелистички садржај, који има снажан дидактички подтекст (истицање мудрости и довитљивости) није смештен у свет деце и детињства. Народна басна се обрађивала читањем дела „Мачкова женидба” или „Није вјера тврда у јачега”, али се почев од школске 2018/2019. и народна и уметничка басна везују за разредну наставу књижевности у млађим разредима.³ Избор из шаљивих прича заступљен је и у старом и новом програму, а претежно се истичу типски ликови Ере („Еро и кадија”, „Еро и Турчин”), лењиваца („Двије љенштине”), лажова („Лагала”) или духовитих сиромаша („Добра хвала”). Кратке фолклорне форме заступљене су са пословицама, питалицама и загонеткама, брзалицама, бројалицама и разбрајалицама и оне су више него погодне за примену квизова, усвајање метафоре као стилске фигуре (загонетка схваћена као описна метафора) и ортоепске вежбе (брзалице). Народна предања и легенде углавном се усвајају на одломцима из „Живота и обичаја народа српског” и „Српског рјечника” Вука Стефановића Караџића и везују за Марка Краљевића и Светог Саву. Фантастични аспекти епске песме „Женидба Душанова” (лик војводе Балачка) могу се довести у везу са народном бајком, бол мајке за страдалом децом тема је „Смрти Мајке Југовића”, мотив несрећне љубави у балади „Смрт Омера и Мериме” близак је темама тинејџерске књижевности, а „Хасанагиница” тематизује детињи бол због одвајања од мајке. Љубавна народна лирика показује особине тинајџерске љубави у патријархалним оквирима („Српска дјевојка”) или раздвајања („Љубавни растанак”) док посленичке песме истичу надметање полова („Наджњева се момак и девојка”, „Овчар и девојка”, „Кујунџија и хитро-преља”). Приметно је да овакав програмски избор не тематизује у значајној мери свет деце и детињства; он је ипак најизразитији у породичној народној лирици кроз љубав сестара и браће („Цијена брата и драгога”, „Тешко сестри без брата и брату без сестре”, „Сестре без брата”, „Сестра брату зарукавље везе”) и успаванкама као подтипу породичне усмене лирике, са благим и нежним тоновима успављивања беба („Мајка Јову у ружи родила”, „Спавај, Јово, сан те преварио”).

Затим је уследила анализа заступљености ауторске књижевности у наставним плановима и програмима, са разматрањем места поезије, прозе и драмског стваралаштва.

Описна поезија Војислава Илића („Зимско јутро”), Десанке Максимовић („Ливада крај реке сања”, „Сребрне плесачице”), Стевана Раичковића („Лето на висоравни”), Сергеја Јесењина („Бреза”) и Милована Данојлића („Шљива”), збирка поезије са породичном тематиком *Песме о мајци* Бранка В. Радичевића („Кад мати меси медањак”, „Кад отац бије”), лирика о љубави и одрастању Мирослава Антића (песничка збирка *Плави чуперак*) и Десанке Максимовић („Стрепња”, „Пролећна песма”), елегија „Крвава бајка” Десанке Максимовић, мисаоне песме „Чудесни свитац” и „Песник и Месећ” Добрице Ерића и „Ђулић XLII” Јована Јовановића Змаја указале су на сужен корпус претходно важећих наставних планова и програма, уз условно убрајање песме „Ветар” Ивана В. Лалића која тематизује детињство, али би ипак припадала поезији за одрасле (мисаона поезија о детињству). Појава избора из поезије савремених песника за децу и младе (Владимир Стојиљковић, Драгомир Ђорђевић, Дејан Алексић, Пеђа Трајковић, Владимир Андрић), представља значајно програмско богаћење у оквиру изборног програма, као и појава социјалних мотива у песми

³³ Све програмске новине у програмима наставе и учења видети у: Правилник (2019а) и Правилник (2019б).

„Овај дечак се зове Пепо Крста”, али наставна пракса тек почиње да осмишљава моделе њиховог читања. Јесењинова елегија „Песма о керуши” је у претходној реформи наставних планова и програма избачена из осмог разреда, а од школске 2019/2020. године смештена у шести разред, што представља њену наставну ревитализацију, са повезивањем текстова о пријатељству човека и животиње („Лето лепог белца”, „Зов дивљине”, „Сирото ждребе”, „Јаблан”). Вреди похвалити и повратак песме „Мој отац трамвај вози” Александра Вуча, чиме је овај српски надреалиста и аутор поеме *Подвизи дружине „Пет петлића”* методички реактивиран новим програмским садржајима за пети разред, а социјална песма за децу поново добила вредан литерарни предлог из књижевне традиције за наставно тумачење.

Поема за децу и младе била је заступљена у петом разреду закључно са школском 2017/2018. годином путем репрезентативних одломака из *Вашара у Тополи* Добрице Ерића („Тата, мама, Жика и паре од бика” „Лепа је мала варош Топола”) и *Бачког растанка* Бранка Радичевића (превртање чамца са групицом дечака на валовитом Дунаву), али и ту је у наставној пракси недостајало целовито читање ове лирско-епске врсте, а од школске 2017/2018. ова дела нису више обухваћена програмским оквирима. Програмска заступљеност песме у прози за децу и младе такође је дата у веома сведеном обиму; прави репрезент овог жанра биле би Тагорине песме „Папирни бродови” из истоимене збирке и 70. песма из *Градинара*. Међутим, оне се укључују у планове наставе и учења тек од школске 2020/2021, заменивши 1. и 41. песму из *Градинара* из претходно важећег наставног програма за шести разред основне школе, тек условно се могу сврстати у омладинску књижевност, а наставна пракса потврђује да је њихова рецепција ипак далеко успешнија у средњошколској настави Књижевности. Видљиво је да је читав низ аутора поезије за децу смештен у програмске садржаје млађих разреда основне школе (Љубивоје Ршумовић, Драган Лукић, Григор Витез, Душко Радовић, Драгомир Ђорђевић, шири избор из поезије Десанке Максимовић, Добрице Ерића, Милована Данојлића, песма „Рибарчета сан” Бранка Радичевића...), те би се управо за овај период школовања могло урадити темељније методичко истраживање, са знатно ширим корпусом текстова и потпунијим системом жанрова.

Драмско стваралаштво за децу и младе било је заступљено такође у прилично сведеном обиму, кроз репрезентативне одломке, и то у петом разреду са радио-драмом *Капетан Цон Пиплфокс* Душана Радовића, сценском бајком *Биберче* Љубише Ђокића и једночинком *Кирија* Бранислава Нушића, која, уколико се чита у целости, представља социјалну драму јер се напор оца да са децом измашта непостојеће путовање горко преокреће у исељавање из стана. Поменуто Радовићева радио-драма тематски се повезује са авантуристичким романима (*Робинсон Крусо, 20000 миља под морем*) путописима (*У царству гусара*) и има изузетну наставну рецепцију, са креативно осмишљеним часовима драматизације. Условно, елементи омладинске књижевности могу се запазити у тинејџерском размаженом понашању Малчике (*Избирачица* Косте Трифковића) у репрезентативном одломку (Други чин, прва појава – сцена доручка и примања писама од удварача), указујући на погрешно васпитање које је ова девојка добила и важност јасне границе између родитеља и деце, што је и у Трифковићево и данас актуелан проблем обликовања младих.

Програм наставе и учења за шести разред основне школе почев од школске 2018/2019. године ставља на обавезан списак драмских дела одломак из сценске бајке *И ми трку за коња имамо* Миодрага Станисављевића, а на изборни *Снежану и седам патуљака*, а у седми разред се уводи *Свемирски змај* Душана Ковачевића, али и ови текстови тек треба да заживе у наставој пракси и да се утврди начин на који их старији основци тумаче и вреднују. Нонсенс и каламбур Станисављевићеве драме и модернизација ауторске бајке у савремено доба у Поповићевом виђењу *Снежане и седам патуљака* (репрезентативни одломак избора за мис, маћеха као кандидаткиња, уношење реклама) обогатиће и осавремениће досадашња искуства у наставном читању драмског стваралаштва за децу и младе, али је сваком методичару-практичару значајно искуство непосредног рада са ученицима при обликовању методичких решења.

Поетска и драмска дела у којој ученици свакако уживају, посебно приликом примене стваралачких активности (казивање стихова, драматизација) најчешће се, у претходним и садашњим програмским оквирима реализују на редовном часу, без читања код куће, што невелик обим појединих песама, краћих избора из поезије и репрезентативних одломака из драмских текстова и омогућује. Није показана изражена криза читања ових дела у настави пошто се претежно читају на часу, али, на жалост, ни нека велика заинтересованост ученика да целовито, у оквиру обавезне или изборне лектире, више спознају и тумаче поезију и драму или да покажу наглашену потребу за њиховим ваннаставним читањем. Истина, ни поетских збирки за децу и младе у програму нема много, осим *Песама о мајци* (које се не читају од школске 2018/2019. године) и „Плавог чуперка”. Иако се од школске 2020/2021. отвара се и простор за читање Антићеве *Шашаве књиге*, претпоставка је кандидата да ће се наставници и даље радије одлучивати за наставну обраду *Плавог чуперка*, углавном због доступности књига у школским и јавним библиотекама. Када је реч о драми, приметно је да се сва дела читају на нивоу репрезентативног одломка. Кандидат у својој наставној пракси са ученицима петог разреда целовито обрађује радио-драму *Капетан Џон Пиплфокс*, водећи се издањем у којем је имао прилике да учествује као приређивач (Радовић: 2010), где се акценат ставља на развијању логичке интелигенције (гусари развијају памет и свест да се не постиже све пуком силом, већ и размишљањем), али масовног читања овог дела у целости нема – ни претходни ни садашњи наставни програми то не очекују.

Треба истаћи да драмско и поетско стваралаштво ученици радо прихватају приликом организовања културно-јавног живота школе (приредбе, рецитали, драмске представе). Заинтересовани појединци и групе прихватиће радо гостујућег песника или посетити позоришну представу, уочи рецитаторских и драмских смотри поезија ће имати свој изражен ваннаставни живот, у оквиру литерарних конкурса сакупиће се поетско стваралаштво даровите деце, али ипак ће у комуникацији са наставником српског језика и библиотекаром ученици понајпре истаћи афинитет ка прозној књижевности. То само указује да се у наставној пракси мора системски радити на појачаном мотивисању ученика за рецепцију поетских и драмских жанрова књижевности за децу и младе, али би било пожељно и више часова за њихову реализацију. Млађи основци лако и радо прихватају савремену поезију за децу, поетски сусрети с актуелним ауторима (Недељко Попадић, Тоде Николетић, Мирослав Кокошар, Дејан Алексић) обично су успешни, а репертоар позоришта за децу и младе (Позориште лутака „Пинокио”, Позориште „Бошко Буха”, Позориштанце „Пуж”, Студио „Центар”) такође даје простора текућој драмској продукцији или драматизацијама савременог прозног стваралаштва (представе рађене по романима Јасминке Петровић „Лето када сам научила да летим”, „Ово је најстрашнији дан у мом животу” и „Све је у реду”), те би наставну и ваннаставну рецепцију књижевности за децу и младе требало повезивати када год је то могуће, кроз ваннаставне активности, културно-јавну делатност школе и стручне посете установама културе.

На крају, као доминантна и жанровски најразноврснија, у фокус истраживања постављена је прозна књижевност за децу и младе, што је у нацрту структуре рада и образложењу теме и представљено. Најизразитије читалачке потребе ученици су везивали за прозни дискурс, што је и логично јер овај узраст тражи динамичан, развијен и узбудљив наратив, а то су, поред наставног искуства кандидата, показала и искуства библиотекара који на листама најтраженијих дела из опсега књижевности за децу и младе истичу прозна дела, најчешће романи. Но, наставна пракса показује и да се највећи ефекти кризе читања виде на наставној рецепцији романа као обимнијег прозног жанра, посебно класичних наслова, те је тежња да се бројним примерима успешне наставне реализације овај проблем превлада. У разматрање су поред приповетке, ауторске новеле, збирки приповедне прозе и романа, узети и аспекти књижевнонаучног дискурса (аутобиографија, путопис) како би се показали методички поступци и радње којима се осветљава њихова сазнајна и дидактичка вредност, уз истицање естетских аспеката, универзалних порука и превладавања временске дистанца између

времена настанка дела и околности у којима живе данашње генерације ученика. На тај начин, тежило се да се савременим наставним приступима ревитализује класично књижевно прозно стваралаштво за децу и младе, али и да се антиципира наставна рецепција савремених прозних аутора аутора, читаних у корпусу изборне лектуре, који су почев од школске 2018/2019. нашли своје место у школском канону.

У овако дефинисаном и омеђеном раду ће се на корпусу одабраних дела из српске и опште прозе за децу истраживати место, значај, читање и интерпретација прозног књижевног дискурса за децу у предметној настави Српског језика и књижевности у старијим разредима основне школе и то претежно у оквиру наставних планова и програма који су важали пре текуће реформе. Размотриће се образовни, васпитни и функционални аспекти читања и тумачења прозе за децу и младе у наведеном узрасту, у оквиру важећих програма обавезне и изборне лектуре од петог до осмог разреда, жанровске специфичности одабраног корпуса дела у оквиру канона и изборног корпуса, стратегије и технике читања, као и развој рецепцијских специфичности читања прозне књижевности за децу и младе. Кроз прожимање унутарпредметних и ванпредметних корелација показаће се на који начин проза за децу може бити укључена у редовну наставу и остале облике васпитно-образовног рада. У рад ће бити укључено и истраживање читања прозне књижевности за децу и младе у основним школама, као и примери наставног поступања који су до сада примењивани у раду са ученицима, као практична потврда теоријски постављених претпоставки.

Постављени су следећи циљеви у истраживању ове теме:

- Размотрити место и значај читања прозе за децу и младе у предметној настави Српског језика у основној школи;
- Уочити разлике у појмовима „књижевност за децу”, „омладинска књижевност” и „гранична књижевност”;
- Одредити кључне наставне циљеве у реализацији књижевности за децу у наведеном узрасту (образовне, васпитне, функционалне);
- Утврдити корпус дела прозе за децу и младе у оквиру наставног плана и програма од петог до осмог разреда основне школе, као и размеру традиционалне и савремене прозе за децу и младе, односно обавезних и изборних дела и одредити однос читања канонске књижевности и ваннаставног читања у редовној настави;
- Упоредити статус наставног читања прозне књижевности за децу и младе у Републици Србији и региону;
- Уочити специфичности рецепције прозе за децу и младе и промене у парадигми читања од петог до осмог разреда, односно утврдити развој читалачких компетенција у наведеном узрасту;
- Испитати интересовање ученика од петог до осмог разреда за читање прозе за децу и младе у наставном и ваннаставном контексту;
- Испитати ставове наставника српског језика о месту и значају прозе за децу и младе у старијим разредима основне школе, као и специфичности наставне реализације канонске и изборне лектуре у различитим наставним срединама (Београд, град и варош у унутрашњости Србије, подручна школа);
- Уочити однос кризе читања и наставног читања прозе за децу и младе;
- Истаћи значај унутарпредметних и ванпредметних корелација у читању прозе за децу и младе;

- Представити кључна методолошка полазишта у проучавању епске књижевности за децу и младе;
- Уочити спој жанра са књижевнотеоријским и методичким приступом књижевном тексту за децу и младе;
- Показати на конкретним примерима методичке интерпретације прозних књижевних дела изборне и обавезне лектире за децу и младе са различитим основним полазиштима;
- Омогућити рецепцију савремене прозе за децу и младе, али динамичан и адекватан сусрет са прозним стваралаштвом за децу и младе из српске и светске књижевне традиције;
- Афирмисати самосталан рад ученика у наставном и ваннаставном читању прозе за децу и младе;
- Истаћи приступ прози за децу и младе који се темељи на плурализму теоријских оријентација;
- Предложити видове методичких подстицаја за истраживачки, креативан и стваралачки приступ настави прозне књижевности за децу и младе;
- Указати на значај методичке компетенције наставника у настави прозне за децу и младе.

Постављене су и следеће хипотезе приликом истраживања теме:

1. Главна хипотеза:

- Свеобухватан приступ одабраним делима из српске и светске прозне књижевности за децу и младе из корпуса обавезне и изборне лектире, заснован на традиционалним али и савременим наставним методама и тумачењима, обезбеђује ваљану рецепцију прозног уметничког текста за децу и младе у предметној настави Српског језика и књижевности у старијим разредима основне школе, чиме огроман потенцијал овог типа литерарног израза обезбеђује остваривање свих циљева и задатака образовног програма.

2. Остале хипотезе:

- Значајан избор прозних дела за децу и младе из корпуса, избор приступа и примене методолошког и методичког плурализма у њиховом тумачењу, доприноси развијању читалачких компетенција, те компетенција разумевања и тумачења књижевноуметничког дела.
- Комуникацијски приступ се заснива на теорији литерарне комуникације и посебну пажњу поклања избору књижевних текстова из корпуса традиционалне и модерне књижевности за децу и младе, особинама и специфичностима читања савремене генерације ученика и изналажењу методичких приступа за ваљану наставну интерпретацију.
- Свако проучавање прозног књижевног дела за децу и младе у методици је истовремено и проучавање рецепције прозе за децу и младе, те грађење базе за читање књижевноуметничког стваралаштва намењеног одраслима.
- Методика текста омогућује да се сваком прозном књижевном делу за децу и младе приступа са позиције његове уметничке посебности, уз истраживање компаративних и корелацијско-интеграцијских веза (ванпредметна и унутарпредметна корелација).
- Жанровска читања прозне књижевности за децу и младе имају изузетан значај у изградњи и усвајању жанровског система у трајном знању ученика.

- Само ваљано постављена доживљајна, истраживачка, проблемска и стваралачка интерпретација подстиче и развија положај ученика као самосталног естетског и литерарног субјекта у настави прозе за децу и младе.
- Интердисциплинарни приступ настави прозне књижевности за децу и младе омогућује читаоцу да досегне највише естетске и духовне вредности овог типа литерарног стварања.
- Неговање традиционалног литерарног писма савременим методичким приступом и уважавање литерарних потреба и интересовања савремених генерација ученика превладавају кризу читања и динамичније ангажују њихове читалачке вештине и могућности.
- За пуну рецепцију прозне књижевности за децу потребно је ангажовање стваралачких активности у настави, игара и квизова.

Рад је подељен у три дела:

1. *Књижевнотеоријска и методичка одређења прозне књижевности за децу и младе у старијим разредима основне школе;*
2. *Наставна читања и тумачења прозне књижевности за децу и младе у старијим разредима основне школе;*
3. *Истраживање читања прозне књижевности за децу и младе у старијим разредима основне школе.*

Ова три дела подељена су у поглавља, чији ће садржај бити укратко представљен.

Први део рада *Књижевнотеоријска и методичка одређења прозне књижевности за децу и младе у старијим разредима основне школе* тежи да опише поетичке и методичке аспекте прозних дела за децу и младе обухваћених програмским оквирима предметне наставе Књижевности у старијим разредима основне школе. Чине га следећа поглавља: *Појам прозне књижевности и за децу и младе. Опите поетичке одлике и жанровске одлике, Књижевност примарно намењена деци. Гранична и омладинска књижевност, Канон, класик, лектура, Криза читања, наставно и ваннаставно читање књижевности за децу и младе, Образовни, функционални и васпитни циљеви наставе књижевности за децу и младе и Наставни план и програм матерњег језика у Републици Србији и окружењу – заступљеност прозне књижевности за децу и младе*, чији ће садржај укратко бити представљен.

Поглавље *Појам прозне књижевности и за децу и младе. Опите поетичке одлике и жанровске одлике* са аспекта наратологије и теоријске мисли о књижевности децу и младе дефинише опсег овог типа прозног дискурса, жанровска класификовања и одређења кратких, средњих и обимнијих прозних облика (Томашевски, Марковић, Пијановић) и поставља критеријуме по којима се неко књижевно дело може уврстити у опсег прозе за децу и младе на примерима дела из корпуса лектуре од петог до осмог разреда који потврђују закључке књижевних теоретичара.

Поглавље *Књижевност примарно намењена деци. Гранична и омладинска књижевност* бави се наменским и рецепцијским аспектима књижевности за децу и младе, дефинисањем и проблематизовањем књижевнотеоријских појмова датих у наслову. Подела намене књижевности према кругу читалаца на ону „за децу и младе” и ону „за одрасле” показале се као условна, а наменски циљ књижевности за децу и младе релативан, што потврђују и ставови водећих теоретичара књижевности за децу и младе (Појкерт, Пијановић, Данојлић, Погачник, Вуковић).

Поглавље *Канон, класик, лектура* представља границе и значај канонске књижевности за децу и младе, њену повезаност са традицијским низом Томаса Стернса Елиота и

књижевним делима обухваћеним школским плановима и програмима (тзв. „мали канон“). Детаљније се објашњава појам лектире, наводе критеријуми за одабир дела за наставно читање, као и однос концепата школске и домаће и обавезне и изборне лектире, предности и мане оба концепта и њихов утицај на читалачке навике ученика.

Поглавље *Криза читања, наставно и ваннаставно читање књижевности за децу и младе* објашњава појам кризе читања, њене узрочнике и индикаторе (технолошки развој друштва, утицај медија на културу читања, несклад програмских садржаја са потребама и интересовањима ученика, препричана лектира на интернету) и представља последице кризе читања на наставно читање књижевности за децу и младе у наставној пракси у старијим разредима основне школе, да би се потом понудила нека од могућих решења за мотивисање ученика за читање и развијање љубави према књизи. Такође, представљен је и однос наставног и ваннаставног читања прозе за децу и младе који уважава читалачка интересовања ученика са захтевом да се у настави обрађују уметнички вредни наслови.

Поглавље *Образовни, функционални и васпитни циљеви наставе књижевности за децу и младе* на примерима дела обухваћених наставним плановима и програмима истиче значај доброг формулисања наставних циљева приликом наставног читања књижевности за децу и младе, припремања наставника за реализацију наставних садржаја и писања наставних припрема. Добро формулисани наставни циљеви доприносе успешном остваривању стандарда постигнућа у наставној области Књижевност која се преплиће са наставним областима Језик и Језичка култура. Без јасно и прецизно постављених наставних циљева не може се успешно ићи ка исходима наставе и учења, који су постављени као приоритет наставног планирања по реформисаним наставним програмима, почев од реформисаног Плана наставе и учења за пети разред основне школе који је на снази од школске 2018/2019. године.

Поглавље *Наставни план и програм матерњег језика у Републици Србији и окружењу – заступљеност прозне књижевности за децу и младе* описује заступљеност прозе за децу и младе у наставним плановима у Републици Србији, Републици Хрватској, Федерацији Босне и Херцеговине, Републици Српској и Републици Црној Гори, закључно са школском 2017/2018. годином. Дела су табеларно пописана, одређено је ком корпусу лектире припадају (школска или домаћа, обавезна или изборна лектира), уочене су програмске специфичности у свакој од поменутих наставних средина, истакнуте сличности и разлике програма бивших југословенских република са програмом у Републици Србији, као и предности и недостаци сваке од наведених концепција. Увид у лектирска штива у наставним плановима Републике Српске, Републике Хрватске, Републике Црне Горе и Федерације Босне и Херцеговине указао је на низ литерарно вредних дела светске и јужнословенске књижевне традиције која вреди прочитати и размишљати о њиховој могућој наставној интерпретацији, али је још више истакао значај дела која се и код нас и код суседа сматрају канонским.

Други део *Наставна читања и тумачења прозне књижевности за децу и младе у старијим разредима основне школе* представља праксом потврђене методичке предлоге за наставну реализацију прозних књижевних дела за децу и младе са обавезног и изборног списка или оних дела која би било пожељно уврстити. Састоји се од седам тематских целина, подељених у поглавља.

Целина *Вертикално повезивање наставе прозне књижевности за децу и младе (разредна настава у основној школи – предметна настава у старијим разредима основне школе – средњошколска настава књижевности)* жели да истакне континуитет у наставном читању прозе за децу и младе на часовима Српског језика и књижевности од разредне ка предметној настави у основној школи и потом кроз средњошколску надоградњу. У њен састав улазе поглавља *Повезивање разредне и предметне наставе Књижевности на примеру Лафонтенове басне „Вук и јагње”, истоимене народне басне и приповетке „Аска и вук”* и

Наставно тумачење Кишове приповедне прозе за децу и младе из збирке Рани јади – од основношколског ка средњошколском читању.

Поглавље *Повезивање разредне и предметне наставе Књижевности на примеру Лафонтонове басне „Вук и јагње”, истоимене народне басне и приповетке „Аска и вук”* указује на могућност вертикалног повезивања читања народне басне „Вук и јагње” и истоимене Лафонтонове басне које се читају у разредној настави са Андрићевом алегоричком приповетком „Аска и вук” која се обрађује у шестом разреду, као и на њен драмски потенцијал који би се, у прилагођеном облику, као стваралачка активност шестака, могао приказати млађим основцима.

Поглавље *Наставно тумачење Кишове приповедне прозе за децу и младе из збирке Рани јади – од основношколског ка средњошколском читању* представља како се исти текстови различито тумаче у петом и шестом разреду („Дечак и пас”, „Вереници”) и доцније у првом разреду средње школе и како се уважавају принципи довољности и узрасне прилагођености када се тумаче поједине приче из збирке приповедне прозе (*Рани јади*), а како се то чини приликом целовитог читања збирке.

Целина *Методички поступци и радње при наставном читању прозне књижевности за децу и младе* тежи да истакне неколико важних методичких поступака и радњи у настави књижевности са примерима из наставне праксе. Ову целину чине следећа поглавља: *Корелацијско и компаративно читање уметничких бајки „Небеска река” Гроздане Олујић и „Бајка о цветовима и дуги” Стевана Раичковића, Тумачење непознатих и мање познатих речи при обради приповетке „Чича Јордан” Стевана Сремца, Истраживачко читање уметничке новеле на примеру Чеховљевих новела „Кестенка”, „Коњско презиме”, „Историја једног трговинског предузећа” и „Просидба – прича за девојке”, Примена методичких поступака и радњи приликом наставног тумачења текста „Ево ме међу калуђери – што сам тражио, то сам и добио” из Доситејеве аутобиографије Живот и прикљученија, Ванпредметна корелација наставе Књижевности и Ликовне културе при обради Доживљаја Николетине Бурсаћа Бранка Ђопића, Примена игре у наставном читању књижевности за децу и младе и Мотивисање ученика за читање прозне књижевности за децу и младе путем писања препорука.*

Поглавље *Корелацијско и компаративно читање уметничких бајки „Небеска река” Гроздане Олујић и „Бајка о цветовима и дуги” Стевана Раичковића* истиче значај успостављања компаративних паралела између тематски и мотивски сродних текстова и развијања вештина упоређивања књижевних дела код ученика петог разреда на примеру наставног читања наведених уметничких бајки Гроздане Олујић и Стевана Раичковића.

Поглавље *Тумачење непознатих и мање познатих речи при обради приповетке „Чича Јордан” Стевана Сремца* показује да се без пажљиво спроведене методичке радње тумачења непознатих и мање познатих речи не може у пуној мери интерпретирати дело из књижевне традиције богато архаизмима, историзмима и дијалектизмима, те да се на примеру овог текста успоставља унутарпредметна корелација са садржајима Лексикологије и Дијалектологије.

Поглавље *Истраживачко читање уметничке новеле на примеру Чеховљевих новела „Кестенка”, „Коњско презиме”, „Историја једног трговинског предузећа” и „Просидба – прича за девојке”* показује широку примену видова истраживачког читања краћих прозних форми истог аутора. Истраживачки задаци могу се дати уз читање дела код куће и бележење одговора у дневник читања („Кестенка”), као припрема за дијалогски метод („Историја једног трговинског предузећа”), затим се могу осмислити задаци за истраживачки групни рад („Коњско презиме”) који истиче значај унутарпредметних корелација са наставом Творбе речи и Лексикологије, а на примеру новеле „Просидба – прича за девојке” указује се на

значај пажљивог читања полазног текста за решавање задатака из Језика и Књижевности којима се испитује оствареност стандарда постигнућа на крају осмог разреда.

Поглавље *Примена методичких поступака и радњи приликом наставног тумачења текста „Ево ме међу калуђери – што сам тражио, то сам и добио” из Доситејеве ауто-биографије Живот и прикљученија* показује да је на примеру наведеног репрезентативног одломка могуће уметнички вредан, али младим генерацијама изузетно језички далек наротив из књижевне старине (просветитељство), приближити ученицима седмог разреда уколико се у наставну интерпретацију укључе добро осмишљено локализовање, одабере одломак који ће узрасту основаца бити близак и јасан и који ће проблематизовати универзалне проблеме и потребе младих, а потом уведе литерарна прерада и организује студијска посета – шетња по локалитетима у Београду значајним за живот и рад аутора, по принципима пројектне наставе.

Поглавље *Ванпредметна корелација наставе Књижевности и Ликовне културе при обради Доживљаја Николетине Бурсаћа Бранка Ћопића* указује на синкретичку везу књижевног дела и његове илустративне надоградње, односно на карикатурални поступак који спаја Ћопићев наротив и Џумхорове илустрације у јединствену интермедијалну целину.

Поглавље *Примена игре у настави књижевности за децу и младе* теоријски разматра добробити од примене језичко-литерарних игара у настави Књижевности на корпусу прозе за децу и младе, са примерима из наставне праксе и приручника *Асоцијације у настави књижевности* и *Квизови у настави књижевности*, у чијој је изради кандидат као коаутор учествовао.

Поглавље *Мотивисање ученика за читање прозне књижевности за децу и младе путем писања препорука* истиче значај подстицања ученика за читање прозе за децу и младе, у корпусу обавезне и изборне лектире, али и неговања ваннаставног читања. Један од облика мотивисања остварује се путем писања писања препорука за читање, чиме се успоставља унутарпредметна корелација с наставом Језичке културе.

Целина *Прозна књижевност за децу и младе у обавезном и изборном програму* представља значај брижљивог планирања и наставног реализовања како текстова који су у обавезном избору, тако и оних дела који се целовито читају, а спадају у допунски избор. Састоји се од поглавља *Роман Аги и Ема Игор Коларова у корпусу обавезне лектире за пети разред основне школе* и *Роман Галб Донатан Ливингстон – наставна интерпретација у оквиру изборне лектире у седмом разреду основне школе*.

Поглавље *Роман Аги и Ема Игор Коларова у корпусу обавезне лектире за пети разред основне школе* даје смернице како обрадити овај савремени лирски роман који се у корпусу обавезне лектире за пети разред налази од школске 2018/2019. године, са тежњом да се истакне блискост тематике савременој генерацији ученика, као и вредност пријатељства усамљеног дечака и необичне старице.

Поглавље *Роман Галб Донатан Ливингстон – наставна интерпретација у оквиру изборне лектире у седмом разреду основне школе* даје предлог да се у седмом разреду обради ово алегоријско-филозофско дело Ричарда Баха, које истиче идеју о праву младог човека на сопствена интересовања и снове, што је значајно за мотивисање учења и развој талената у адолесцентској популацији. Овај обимом сажет роман веома је слојевит по значењу и погодан за ванпредметне и унутарпредметне корелације, а на енглеском говорном подручју и појединим суседним државама већ дуже време се чита у основној школи.

Целина *Читање прозне књижевности за децу и младе на различитим типовима часова* указује на потребу да се настава Књижевности прилагоди типу часа на коме се дело реализује. Чине је поглавља *Угледни час синтезе књижевног дела на примеру романа Мали Принц Антоана де Сент Егзиперија*, *Наставно читање кратке приче „Слободне школске*

активности” Михајла Пантића на часовима додатне наставе и Андрићева збирка приповедака *Деца и часови одељенског старешине*.

Поглавље *Угледни час синтезе књижевног дела на примеру романа Мали Принц Антоана де Сент Егзиперија* указује на значај вешто осмишљеног угледног часа синтезе обрађеног лирско-филозофског романа, прожетог бројним и разноврсним стваралачким активностима ученика.

Поглавље *Наставно читање кратке приче „Слободне школске активности” Михајла Пантића на часовима додатне наставе* истиче како се у раду са ученицима који показују интересовање за додатну наставу може повезати техника приповедања кратке приче са значењима глаголских облика на примеру анализе савремене приче за младе, чиме се на напредном нивоу повезују настава Књижевности и настава Језика.

Поглавље *Андрићева збирка приповедака Деца и часови одељенског старешине* показује да садржаји Књижевности своје васпитне циљеве могу остварити и приликом решавања педагошких ситуација, односно да се честе ситуације из школске свакодневице (кашњење са враћањем књиге у библиотеку, страх од наставника, утицај лошег друштва, сукоби на националној основи, малтретирање слабијих, непристојно понашање на екскурзији), могу превазићи разговором и педагошким радом, односно повезивањем ситуација у књижевном делу са ситуацијама у школској средини.

Целина *Наратолошко и жанровско тумачење прозе књижевности за децу и младе у старијим разредима основне школе* бави се различитим видовима тумачења структуре књижевног текста, односно применом теорије прозе и теорије жанра у наставној пракси у назначеном наставном периоду. У њен састав ушла су следећа поглавља: *Наставно читање збирке приповедне прозе Писма из моје ветрењаче Алфонса Додea, Нушићеви Хајдуци – наставно тумачење приповедног низа унутар романа, Наставно тумачење наративних токова романа на примеру Магарећих година Бранка Ћопића, Наставна анализа типског лика одбаченог детета у романима Дружина Сињи галеб и Дечаџи Павлове улице и Наставна реализација омладинског романа на примеру романа Ловац у житиу Церома Дејвида Селинџера*.

Поглавље *Наставно читање збирке приповедне прозе Писма из моје ветрењаче Алфонса Додea* указује на тематску, мотивску и жанровску разнородност Додeових прича (басна, мелодрама, сатирична прича, прича о животињама, прича с моралном поуком), повезаних заједничким свезнајућим приповедачом (писац-наратор) и местом из кога приповеда (ветрењача у Прованси).

Поглавље *Нушићеви Хајдуци – наставно тумачење приповедног низа унутар романа* посматра жанровску разноврсност приповедног низа у Нушићевом роману *Хајдуци* (бајка, басна, легенда, новела, хумористично-сатирична прича), специфичност приповедачке ситуације у којој се приче изговарају (сказ, приповедање уплашених одметника у шуми, уз логорску ватру), као и могућност да се успоставе компаративне паралеле са обрађеним текстовима народне и уметничке књижевности у петом разреду.

Поглавље *Наставно тумачење наративних токова романа на примеру Магарећих година Бранка Ћопића* даје предлог како ученицима седмог разреда објаснити књижевнотеоријске појмове оквирна и уоквирена прича и како анализирати преплет хумористичког и сентименталног наративног тока у наведеном роману.

Поглавље *Наставна анализа типског лика одбаченог детета у романима Дружина Сињи галеб и Дечаџи Павлове улице* указује на значај уочавања типских особина ликова у прозном наративу за децу и младе и посебно, на тип одбаченог детета које тежи да поврати част и докаже средини своју вредност. У овај тип могу се сврстати два лика: Иво из романа *Дружина Сињи галеб* и Ерне Немечек из романа *Дечаџи Павлове улице*. Они показују бројне

сличности, али и знатне разлике у карактеризацији и мотивацији, а највише у својој коначној судбини.

Поглавље *Наставна реализација омладинског романа на примеру романа Ловац у житу Церома Дејвида Селинџера* бави се могућностима наставног тумачења овог омладинског романа, који се сматра зачетком цинс прозе. Роман *Ловац у житу*, дат као ретроспектива протагонисте, типског лика младог бунтовника, погодан је за дискусију, примену реферата и анализу функције жаргона у савременом наративу за младе.

Целина *Савремене књижевне теорије и наставно читање прозне књижевности за децу и младе* указује на значај праћења савремених књижевнотеоријских достигнућа којима се бави наука о књижевности за децу и младе и могућност да се оне примене у наставној пракси која тежи да буде проблемска, прилагођена потребама и перцепцији данашњих дечака и девојчица и реализована уз низ ванпредметних корелација и стваралачких активности. Чине је поглавља *Имаголошко читање романа Мој дека је био трешња Анђеле Ханети у шестом разреду основне школе* и *Интермедијално тумачење романа Авен и јазонас у Земљи Ваука Уроша Петровића*.

Поглавље *Имаголошко читање романа Мој дека је био трешња Анђеле Ханети у шестом разреду основне школе* указује на значај имагологије, књижевне теорије која утврђује однос једне средине према другој средини. У овом роману се проблематизује однос градске и сеоске средине. Кроз љубав и приврженост дечака Тонина, који живи у граду, и његовог деке Отавијана са села указује се на то да су предрасуде према сеоској култури и величање урбане културе по сваку цену заблуде савременог начина живота, а да је повратак породици, природи и традиционалним вредностима лековит и неопходан за успостављање личне среће.

Поглавље *Интермедијално тумачење романа Авен и јазонас у Земљи Ваука Уроша Петровића* објашњава како интермедијални аспекти књижевног дела (мапа, цртеж, енциклопедијска белешка) могу повезати наставу Књижевности са наставом Географије и Биологије и то на примеру првог српског романа у жанру епске фантастике. Такође, описује се и веза логичке и лингвистичке интелигенције јер се у овом роману крије низ загонетки које млади читалац треба да реши.

Целина *Наставно читање књижевнонаучних врста за децу и младе* указује на вредност и значај наставне интерпретације путописа и аутобиографије. Ова целина обједињује поглавља *Наставно тумачење лика детета-истраживача у одломцима из Теслине аутобиографије Моји изуми и уметничке бајке „Плава мачка – Тесла” Гроздане Олујић* и *Наставна интерпретација одломка из путописа У царству гусара Михаила Петровића Аласа у петом разреду основне школе*.

Поглавље *Наставно тумачење лика детета-истраживача у одломцима из Теслине аутобиографије Моји изуми и уметничкој бајци „Плава мачка – Тесла” Гроздане Олујић* истиче естетски и васпитни значај читања аутобиографија знаменитих људи и фокусира се на одломке из Теслиних *Мојих изума* који се могу подвести под прозни дискурс за децу и младе, а описују детињство и прве проналаске генија из Смиљана. Такође, уочава се како се тема детиње очућености пред силама електрицитета, инспирисана Теслиним сећањима, трансформише у жанр уметничке бајке у тексту „Плава мачка – Тесла” Гроздане Олујић, што је погодано за упоређивање књижевнонаучног и књижевноуметничког дискурса.

Поглавље *Наставна интерпретација одломка из путописа У царству гусара Михаила Петровића Аласа у петом разреду основне школе* упућује на научне и уметничке вредности репрезентативног одломка овог путописа, који ученицима може приближити феномен робинзонијаде, историјске околности у којима је дело настало и феномен гусарења на острву

Сан Фернандез. Аласов путопис обилује историјским и географским подацима и погодан је за успостављање изванпредметних корелација и примену групног истраживачког рада.

Трећи, емпиријски део овог рада *Истраживање читања прозне књижевности за децу и младе у старијим разредима основне школе* утврђује место и значај читања прозе за децу и младе у наставној пракси у Републици Србији, а чине га следећа поглавља: *Анкетирање ставова ученика старијих разреда основне школе, Анкетирање наставника српског језика који предају у основној школи и Тестирање познавања прозне књижевности за децу и младе међу популацијом ученика 8. разреда*, са описом тока истраживања, постављених хипотеза и њихове претежне потврде након анализе анкетних упитника и тестова знања.

Предмет овог емпиријског истраживања је утврђивање места и значаја читања прозног дискурса за децу и младе кроз испитивање мишљења, ставова и перцепције ученика старијих разреда основне школе према програмским садржајима овог корпуса књижевних дела те описивање позитивних и негативних примера наставне рецепције појединих тема и жанрова и видова афирмисања читачке културе кроз опсег прозне књижевности за децу и младе.

Такође, истраживање је усмерено и према мишљењима, ставовима, перцепцији и искуствима наставника о важности наставног тумачења прозе за децу и младе у назначеном наставном периоду (значај програмског позиционирања прозе за децу и младе, важност овог типа прозног дискурса за формирање читалачких навика, однос према читању различитих прозних књижевних врста и кључним жанровским и тематским обележјима, ставови према обавезној и изборној лектури и насловима из опсега ваннаставног читања прозног дискурса за децу и младе и повезивање наставе Језика, Књижевности и Језичке културе на овом корпусу књижевних дела). Циљ овог емпиријског истраживања је сагледавање педагошких, методичких, естетких и рецепцијских вредности прозне књижевности за децу и младе у тој фази образовања имајући у виду развијање читалачке културе и значај остваривања наставних циљева и задатака на овом корпусу књижевних дела.

Истраживање је емпиријско-аналитичког карактера. Дедуктивно-индуктивно-дедуктивним процесом тежи се откривању нових научних чињеница корисних за методичку теорију и школску праксу, са циљем да се унапреди квалитет наставе прозне књижевности за децу и младе у овом периоду образовања.

Очекује се да ће анкетирање и тестирање ученика указати на димензије кризе читања у старијим разредима основне школе, на то које жанрове, ауторе и дела ученици воле да читају, а који су им тежи или мање интересантни, али и како се однос према читању одређених тема и жанрова мења од петог ка осмом разреду.

И за анкетирање наставника очекује се да укаже на потешкоће у раду са савременим генерацијама ученика и недовољну опремљеност школских библиотека, али и на свест колега о значају овог типа прозног дискурса за правилан развој читалачких компетенција ученика, са предлозима како се настава прозне књижевности за децу и младе у пракси може унапредити, а ученици добрим мотивисањем окренути лепоти писане речи.

Завршни део рада представља заокружена запажања о свим теоријским и практичним питањима о којима се расправљало током рада на овој теми, рекапитулацију свих важних закључака и смернице које могу бити од користи у даљим методичким изучавањима овог корпуса књижевних дела, као и у наставној пракси.

И коначно, одабир ове теме представља спој два поља истраживања којима се кандидат бави: проучавањем књижевности за децу и младе и методиком српске и опште књижевности, а који се узајамно и чврсто преплићу у практичном раду наставника српског језика и књижевности у основној школи. Књижевност за децу и младе као најлепши и најплеменитији вид књижевног стварања и важност ваљане наставе Књижевности у основној

школи део су радне свакодневице кандидата, извор велике радости у раду са ученицима и сталне запитаности како теоријски и методички унапредити читање ових вредних књижевних дела.

***1. КЊИЖЕВНОТЕОРИЈСКА И МЕТОДИЧКА ОДРЕЂЕЊА ПРОЗНЕ
КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ У СТАРИЈИМ РАЗРЕДИМА
ОСНОВНЕ ШКОЛЕ***

1.1. ПОЈАМ ПРОЗНЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ. ОПШТЕ ПОЕТИЧКЕ И ЖАНРОВСКЕ ОДЛИКЕ

Наративни прозни жанрови у својој основи садрже потребу да се рецепијенту (слушаоцу или читаоцу) пренесе прича. „Наративни су они жанрови (књижевне врсте) – роман, епска песма, кратка прича, сага, трагедија, комедија, фарса, балада, вестерн роман и други – чија се целокупна структура заснива на наративу” (Абот 2009: 25). Обликовање времена као низа догађаја прича даје наративни карактер док сам појам наратив „подразумева представљање једног или више догађаја” (Абот 2009: 25), односно он је структуриран од постојања догађаја или радње. Стога се ненаративни књижевни текст може одредити као описивање, експозиција, аргумент или лирски облик (или пак комбинација ова четири типа дискурса), али уколико у себи не приказује догађаје, искључује се могућност да се он уброји у наративе. С друге стране, наративни текст може у себи садржати и наведене ненаративне дискурсе, али се његово тежиште ипак заснива на постојању догађаја, односно радње.

Наратив је шири појам од појма епика пошто се догађајност може наћи не само у прелазним епско-лирским врстама, већ и у лирици и драми. Појам епика шири је од појма наративна проза, јер се наративни епски дискурс може изразити и стихом (епска народна поезија, еп и спев, роман у стиховима), а присутни су и они прозни искази који искључују постојање наратива унутар себе.

Наративни прозни дискурс у савременој књижевној продукцији најчитанији је и најчешће писан жанр, уз преминацију романа као обимне приповедне форме са развијеним приказивањем догађаја и сликом света, као и разгранатом структуром ликова. Значајно је присуство кратке приче као сажетог жанра погодног за рецепцију путем штампаних и електронских медија, али је у савремено доба приметно знатно сведеније присуство приповетке у односу на приповедну традицију 19. века. Прозна књижевност за децу и омладину често се дели на фантастичну прозу, реалистичну прозу и гранична подручја, где се у трећу категорију убрајају „оне књижевне врсте које млади практично дијеле са одраслима” (Вуковић 1996: 158–159). Ипак, тип третирања стварности као тематске подлоге у књижевном делу и категорије жанровског диференцирања може се довести у питање пошто се бројна дела реалистичне и фантастичне оријентације могу одредити и као гранична (Пијановић 2005: 11).

Класификација књижевних дела Бориса Томашевског као критеријум поделе узима обим наратива јер „од обима дела зависи како ће писац распоредити грађу фабуле, како ће склопити свој сиже, како ће у њега увести своју тематику” (уп. 1972: 272). На тај начин форма приповедних наратива може се поделити на *малу* и *велику* форму, док се између њих као гранично подручје налази *приповедање средњег обима* (Томашевски 1972: 272). Класификација прозних облика Петра Пијановића под кратким прозним облицима књижевности за децу и младе подразумева новелу или причу, приповетка се одређује као облик средњег обима док се под обликом великог обима подразумева роман (уп. 2005: 32). Класификација Слободана Ж. Марковића наводи четири изразита жанра: запис, цртицу, развијену причу и бајку, наглашавајући ипак да међу њима нема строге границе (уп. 1990: 32). Међутим, у Марковићевој класификацији управо непостојање строгих граница чини да поменута четири жанра не буду баш изразито диференцирана, да појмови *развијена* и *развијенија* прича који припадају истом кругу нису јасно одређени, те је „без обзира на извесну специфичну разлику, запис и цртицу могуће именовати термином кратка прича или, још општије – прича” (Пијановић 2005: 32).

Да би се неко прозно дело убројило у корпус прозе за децу и младе, мора испунити битан рецепцијски предуслов – да својом садржином и формом буде прилагођено деци и младима:

„У таквим делима слика живота, односно слика детињства и одрастања, треба да су примерене одређеном типу садржаја и сензибилитета, то јест могућности детета и младог читаоца уопште да свет приказан у језику разумеју и доживе” (Пијановић 2005: 5).

Сви теоријски постулати који се тичу теоријског одређења књижевности за децу односе се и на теоријско одређење опсега наслова која улазе у корпус прозе за децу и младе. Слободан Ж. Марковић истиче неодвојиву условљеност на релацији *дете као читалац – књижевно дело*:

„Треба поћи од већ утврђених чињеница да је читаочев (и слушаочев) доживљај дела условљен, с једне стране, психофизичким узрастом читаоца, његовом развијеношћу и, са друге стране, структуром уметничког остварења, његовим садржајно-изражајним особеностима” (уп. 2009: 45).

Марковић успоставља и јасну разлику између књижевности за децу и лектире за децу:

„У књижевност за децу спадају целовита дела – песме, драма, проза, краћа или дужа – која по својој целокупној структури одговарају дечјим моћима поимања и прихватања њихове суштине и њихове основне поруке. Ова дела спадају и у лектиру за децу; али појам лектире је шири од појма књижевности за децу, јер лектиру могу чинити и одломци појединих сложенијих дела, а који су по свом саставу нешто једноставнији, те их деца могу осетити или разумети” (уп. 2009: 52).

Целовито читање збирке приповедне прозе *Сапутници* Исидоре Секулић у основношколском узрасту не може се успешно наставно реализовати, јер она није узрасно намењена деци, али се приповетка „Буре” може тумачити у шестом разреду зато што тематизује маштовиту игру усамљене начитане девојчице у старој каци у дворишту, језиком и стилем који претежно могу разумети ученици у својој тринаестој години. Слично је и са дужом постмодерном приповетком „Пронађи и заокружи” Горана Петровића из збирке *Разлике*, али је одломак „Зец – година једанаеста” изузетно погодан за наставно читање у петом разреду.

Одломци из књижевности за одрасле који се налазе у школским програмима, а садрже елементе књижевности за децу, не морају бити у свим аспектима сасвим јасни ученицима:

„Чак, одломци и дела из лектире не морају свагда бити ни толико једноставни да деца могу прихватити све њихове елементе, већ само извесне стране многозначности једног остварења које се наменски уклапају у концепцију стваралаца лектире, што нарочито долази до израза при компоновању читанки и стварању спискова школске лектире” (Марковић 2009: 52).

Погодан пример за ову тврдњу је роман *Мали Принц* Антоана де Сент Егзиперија. Уколико се професор разредне наставе одлучи да поменути роман чита целовито, ученицима четвртог разреда биће разумљиви бајковити елементи романа, интермедијална структура и неке од порука које се односе на мотив пријатељства. Ученици седмог разреда разумеће емотивно-емпатијски лик Малог Принца и делимично алегоријске представе ликова одраслих (Краљ, Пијаница, Географ, Фењерџија, Пословни Човек), а читање овог дела у зрелом добу нуди вредности прохујалог детињства и мучну једноличност света одраслих који су заборавили да буду деца, као и опомену да се људи више усредсреде на емоцију, љубав и пријатељство, а мање на задате рутине и форме које их чине незадовољнима

и неиспуњенима. Читати *Јутра плавог сљеза* у петом разреду основне школе и доцније их у четвртој разреду средње школе контрастирати са *Данима црвеног сљеза*, не може бити исто. У петом разреду тумачење се фокусира на мотив пријатељства деда Рада и унука Баје, као и на идилично-хуморескну слику детињства, док се у четвртој разреду средње школе свет детињег одрастања пореди са ратном и поратном сликом стварности крајишког села, у коме су многи поднели жртве за слободу, али се тумачи и идеолошко налачје збирке, обојено сатиром и иронијом.

Појам *лектире* може се сматрати ширим од појма *књижевност* и због присуства неуметничких, научнопопуларних и информативних текстова у школским програмима:

„Појам лектире или штива, настајао је заједно са развојем и учвршћивањем школе као институције и усмеравањем њене друштвене функције. У развијеним културама јасно су разграничени појмови штива и књижевног дела – штива или лектире и књижевног дела за децу. У лектиру спадају и дела са историјском и научно-фантастичном садржином писана у књижевној форми, и низ написа из других области који се граниче са књижевношћу, али који у својој основи немају литерарних вредности, који нису уметност” (Марковић 2009:52).

У некњижевне текстове не могу се убројати научнофантастични и историјски роман, јер је реч о два по тематском критеријуму веома присутна жанра у систему романескних жанрова, како у књижевности за децу, тако и у књижевности за одрасле. Вернов роман *20 000 миља под морем* и *Хајдук Станко* Јанка Веселиновића, као репрезенти ова два жанра, иако садрже бројне податке из историје, географије, биологије, физике, социологије и етнологије, ипак бивају дела уметничке фикције. С друге стране, одломци из етнографских записа Вука Караџића (*Живот и обичаји народа српскога*), као и одреднице из *Српског митолошког речника* Кулишића, Петровића и Пантелића, у функцији су развијања вештина читања и разумевања текста и могу бити и допунска литература за читање и разумевање уметничких прозних текстова, али не могу се одредити као књижевноуметничка проза. Они несумњиво имају изражену дидактичку намену, што јесте једна од базичних, но не и нужно подразумеваних особина прозне књижевности за децу и младе. Претежно су писани некњижевним, научнопопуларним стилем, који подразумева елементе научног стила, с тим што се се чињенице излажу на начин јасан и разумљив широј популацији читалаца. Популарна наука намењена деци и младима подразумева узрасно прилагођавање, а чак и када у себи има елементе литерарног израза, она не прелази у зону књижевног дела.⁴

Усложњавајући се према узрасту коме је намењена, тежећи да се од поларизованих црно-белих типова јунака бајке креће ка слојевитој и често противуречној слици младих у одрастању, прозни жанрови за децу и младе се у настави књижевности тумаче кроз анализу кључних чинилаца: теме, грађе, радње, јунака и приповедача. Пијановић уз одређена поједностављења наративне терминологије уочава да типологија приповедачких становишта и начина приповедања утврђује две врсте приповедача:

„Један је углавном непристрасан, без утицаја на ток догађаја, па се и именује као објективни или свезнајући. Други субјективизује своју улогу у исказу, јављајући се у ја-

⁴ Вреди навести пример за научнопопуларну књигу под насловом *Урнебесна физика* Светислава Пауновића, Бранка Стевановића и Игора Коларова. Пауновић, по вокацији професор физике, написао је низ експеримената за узраст старијих разреда основне школе, а потом су његов рукопис поетски надоградили писци за децу Игор Коларов и Бранко Стевановић, користећи се поетиком игровости, нонсенсом и каламбуром и убацујући литерарно обликоване записе о знаменитим физичарима. На тај је начин овај приручник из физике добио пријемчиву форму и за ону децу која на први поглед могу имати одбојност према овом предмету, популарисао је физику као науку и свакако би се могао користити као допунско средство на часовима овог предмета, али то дело, уз духовитост које су му придодали Коларов и Стевановић, није имало претензију да се уброји у књижевна, већ у научнопопуларна штива.

форми као делатни чинилац приче. Први је искључиво казивач, а други лик-наратор” (уп. 2005: 29).

Позиција свезнајућег приповедача присутна је у знатном броју текстова писаним у трећем лицу (Иво Андрић: „Аска и вук”, Гроздана Олујић: „Небеска река”, Стеван Раичковић: „Бајка о цветовима и дуги”, Марк Твен: *Доживљаји Тома Сојера*, Бранко Ћопић: *Орлови рано лете*, Ференц Молнар: *Дечаџи Павлове улице*. Позиција ја-приповедача, лика-наратора запажа се у „Десетици” Ивана Цанкара, Чеховљевој „Шали”, приповеткама из Ћопићеве збирке *Баишта сљезове боје* и у роману *Магареће године*, као и у делима из опсега тинејџерске књижевности („Слободне школске активности” Михајла Пантића, *Гласам за љубав* Гроздане Олујић и *Ловац у житу* Џ. Д. Селинцера). Позиција сказа, односно уведеног приповедача, проседог инжењера који казује своју сторију из детињства групи одраслих слушалаца, видљива је у Андрићевој приповетки „Деца”. Писмо као вид интерполираног приповедача лика Другоми присутно је у тексту „Дечак и пас” Данила Киша (Андијево писмо господину Беркију) и Чеховљевој новели „Вањка” (Вањкино писмо деди у село) у коме се мешају наративни и лирски дискурс, ретроспекција са емоционалним стањем детета као аутора писма.

Читање приповедне прозе у петом разреду основне школе најчешће се започиње народном и уметничком бајком и делима фантастичног и авантуристичког садржаја. Каузалност, односно грађење узрочно-последичних веза у прозном књижевном тексту уочава се још од присуства Пропових функција ликова у бајци, које се ученицима не именују, али које ће они моћи да спознају кроз тематско-мотивску анализу и тражење узрока за даље поступање протагонисте:

„Уношење у радњу митских, чудесних или фантастичних садржаја, чиме обилује и наивна прича, укида реалистичку мотивацију и намеће друге типове унутартекстовних веза” (Пијановић 2005).

Са тумачења народне бајке прелази се на поетски свет уметничке бајке за децу, затим следе дела авантуристичког карактера, романи о дружинама, дела која тематизују свет животиња, да би се потом обрађивали приповедни уметнички текстови који могу бити базирани на ауторовим сећањима на детињство (Данило Киш, Бранко Ћопић, Исидора Секулић) или припадају књижевнонаучним врстама (Милутин Миланковић: *Успомене, доживљаји и сазнања*, Никола Тесла: *Моји изуми*). Пошавши од фантастичног, митског и чудесног, а затим прешавши преко могућег и вероватног, читалац се креће ка исповедном сведочанству аутора о властитом детињству.

Млад читалац тражи целовиту, кохерентну, логички заокружену причу. Традиционалне технике приповедача за децу водиле су се управо овим начелом, често дајући простора за постављање пет етапа драмске радње унутар наратива. Основношколски узраст ученика захтева чврсте мотивацијске везе у књижевном тексту. Уколико је приповедна проза за децу и младе и фрагментарна и сегментисана, попут приповетке „Дечак и пас” (три приповедне целине: пријатељство дечака и пса – Дингова исповест – Андијево писмо господину Беркију) или романа *Аги и Ема* Игора Коларова (низ сажетих приповедних сегмената, налик на кратке приче, које мозаички склапа романескни наратив), она чак и када има елементе „дуплог дна”, мора имати логичку повезаност која гради фабулу.

Подела прозних текстова на фикционалне и нефикционалне подразумева „да се они граде на имагинираним, ‚измишљеним’ садржајима једнако као и на фабулативној подлози која је искуствена или сасвим корелативна стварности” (Пијановић 2005: 43). У оквиру наивне фикционалне приче као кратког облика приповедача Пијановић разликује реали-

стичку причу, причу удвојене мотивације⁵, чудесну причу, фантастичну причу и научно-фантастичну причу, док у наивну нефикционалну причу (књижевнонаучне врсте) убраја научнопопуларну и аутобиографску причу.⁶ Уз приповетку као прелазни жанр и роман као обимни жанр, он придодаје књижевнонаучне врсте великог обима као прелазни и нефикционални жанр (Пијановић 2005: 302). Када је реч о реалистичким малим прозним врстама присутним у настави у старијим разредима основне школе, Пијановић истиче Ћопићеве приче из збирке *Баишта сљезове боје*,⁷ као и Раичковићеве збирке кратке прозе за децу и младе (*Мале бајке, Велико двориште*) и Кишове *Ране јаде*. За фантастични жанр претежно везују бајке, усмене и ауторске, као и уметничке приче о животињама (Бранко Ћопић: „Жућа рачунџија”). У програмима наставе и учења, као аутор уметничких бајки најзаступљенија је Гроздана Олујић („Небеска река”, „Седефна ружа”, „Звезда у чијим је грудима нешто куцало”).⁸ У категорију фантастичне приче убрајају се приче у којима се уочава фантастична категорија *чудног*, у којима постоји „неодлучност што је осећа биће које зна за законе природе кад се нађе пред наизглед неприродним догађајем” (Тодоров 1987: 151), неодлучност да ли ће се чудна појава објаснити природним или натприродним узроцима. Појам двоумљења читаоца у Коларовљевом роману *Аги и Ема* да ли је старица Ема стваран или фиктивни лик, луцидно чудно биће које прати свог малог друга са сваком његовом селидбом, или можда измишљени лик који је усамљено дете измаштало, дато је у романескној равни, али би се поједини фрагменти овог кратког романа, издвојени као кратке приче, могли тумачити и као фантастичне приче. Научнофантастични жанр у равни кратких прозних облика у наставним плановима и програмима у Републици Србији заступљен је кроз изборно читање појединих сегмената Миланковићевог дела *Кроз васиону и векове* („Пројекат воза за саобраћај са Месецом”, „Вожња на Месец” и „Месец и његови предели”), док се у обавезном програму елементи научне фантастике виде у роману *20000 миља под морем* Жила Верна. Наивна нефикционална прича, сегментисана на научнопопуларну и аутобиографску причу, такође није програмски значајније заступљена, изузев сегмената из аутобиографија Милутина Миланковића, Николе Тесле и Доситеја Обрадовића.

Као приче средњег обима, новела и приповетка се одликују радњом сужене тематике, фокусираном на кључни мотив. И док новела у сажетој, драмски напрегнутој радњи представља преломан судбински моменат за протагонисту, са нужним ефектом обрта у финишу приче, приповетка се углавном бави суштинским питањима свеколиког човековог постојања. Чеховљева „Шала” кроз привидни хумор деце на санкању тематизује немогућност младог

⁵ Прича удвојене мотивације представља хибридну форму између реалистичне и фантастичне приче, у којој прича о неком догађају из свакидашњег живота готово неприметно скрене у чудесно. Сегменти хибридне форме могу се запазити у причама Ијана Маџуана из збирке *Сањар* које су заступљене у изборном програму за 6. разред (сањарење дечака Питера Таунзенда које од простог математичког задатка ствара највећи број на свету или вешалицу претвара у жичару на скијалишту усред зиме). Удвојена мотивација присутна је и у свим оним романескним делима са развијенијим системом ликова и разгранатом фабулом у којима јунак из реалног прелази у алтернативни свет, да би се потом вратио у реалност (*Алиса у Земљи чуда* Луиса Керола, *Чаробњак из Оза* Л. Френка Баума, *Маслачково вино* Реја Бредберија).

⁶ У категорију малих прозних жанрова Пијановић је укључио и приче фантастичног и приче реалистичног садржаја, сматрајући да је сродност у обиму условила сродност у распоређивању грађе и начину увођења тематике у фабулу, односно у склапање сјжеа.

⁷ Ове приче имају сензибилитет граничног на релацији књижевност за децу – књижевност о деци: „Због умећа Ћопићевог упоређивања два упарена света, у којем се зрело доба често јавља као одблесак ране младости, и рани Ћопићев прозни радови, као и *Баишта сљезове боје*, садрже наивне приче или приче за *осетљиве*. У Ћопићевој приповедној артикулацији, то су приче за *занесене, чежњиве* или *очуђене*, односно за *људе детињасте* или *голубијег срца*” (Пијановић 2005: 53).

⁸ У бајкама Гроздане Олујић после почетне ситуација наступа нестанак или бекство, који за циљ има остварење чежње или постизање животног циља. Нестало биће из примарне заједнице није отето као у народној бајци, оно само напушта устаљени и познати амбијент да би остварило своје снове. Та потрага може, али и не мора имати срећан завршетак по трагача; Небеска река постаје дуга, али Седефну ружу, чим ступи у свет људи, чека смрт и отимање драгоценог бисера. Сличан подтекст има и Раичковићева „Бајка о зрну песка”. На тај начин ученици уочавају разлику између ауторске и усмене бајке; од формулативности усмене бајке у ауторској бајци одступа се у погледу тематизације приче и њеног смисаоног устројства, односно „кроз промену уобичајеног обликовног обрасца по којем је прича склопљена” (Пијановић 2005: 145).

приповедача да Нађенки јасно и директно изјави љубав, да би доцније, у временској равни одраслих обоје осећали емотивну неиспуњеност, док Андрићева приповетка „Аска и вук” говори о нагону за животом који се снагом уметности избавља из канџи смрти, а „Златно јагње” Светлане Велмар Јанковић о борби младог Растка Немањића да победи страх у себи и припитоми вука, препознавши у њему племенитост и доброту.

Као обимна приповедачка форма, роман за децу и младе представља „слојевит приказ живота или широко постављену слику света који обухвата судбину човека у његовом односу према друштву, историји, па и самом себи” (Пијановић 2005: 216). Уколико лична освета хајдук Станка прераста у ослободилачку борбу у Првом српском устанку, Молнаров Немечек доказује дечачкој дружини која га непрестано понижава да је најдостојнији и најчаснији борац, упркос томе што је физички нејак, Иво из романа *Дружина Сињи галеб* враћа част оца који је прокоцкао племениту идеју о заједништву, а Коларовљев Аги доказује да може имати искреног и верног пријатеља, макар он био атипичан (пријатељство са старицом) или реализован само у машти.

Начин на који се гради слика света, њена сложеност, тип фабуле и композиције, јунака и приповедача, као и прилагођеност узрасту читаоца диференцирају роман за децу од романа за младе. Уколико је претпубертетски читалац везан за роман дружине у коме се истиче дух припадништва групи, као и за мотив пријатељства (унутар групе или друговање са животињом), роман за младе је обележен индивидуалношћу тинејџера, „ни детета, ни одраслог бића”, које се појединачно одмеће од система норми који доносе породица, школа и малограђанско друштво. У оба случаја уочава се развојност ликова – Нушићеве хајдуци своје славно четовање окончавају разочарањем у Чеду Брбу и своју наивност плаћају избацивањем из школе, Иво од уплашеног детета које расте без родитеља, а трпи презир сељана, постаје предводник и ујединитељ села у роману *Дружина Сињи галеб*, а Ћопићева храбра чета Јованчета од школских одметника прераста у борце за слободу. Холден Колфилд пристаје да оде на психијатријско лечење и суочи се са својим неуклапањем у породицу, школу и друштво, на први поглед са наивном, али ипак племенитом жељом да штити децу која се играју на ивици провалије да не пропадне у амбис.

Развојност романа за децу и младе везана је за тежњу да се свет одраслих учини племенитијим, праведнијим и бољим, али то није увек изводљиво и могуће и ту подразумевани срећни крај бива нарушен законитостима и логиком света одраслих, чије се особине постепено преносе и на децу. Завист, издаја, понижење, неправда, клевета, грубост и насиље, уз другарство, срчаност и племенитост, одликују појединце обеју дружина у роману *Дечаџи Павлове улице*, а борба за игру и слободну територију, која кошта живота Немечека, најхрабријег и највернијег редова, постаје бесмислена и излишна – на плацу у власништву одраслих кад-тад би се започела градња вишеспратнице и ту детиња победа нема никакав значај. Ако Слободан Галац у роману *Гласам за љубав* у родном учмалом Каранову не може да се избори са неморалом, лицемерјем и грубошћу своје растурене породице и школе на коју је „безразложно” бесан, он пут ка својој љубави, девојци друге вере и социјалног сталеза, може покушати да нађе укрцавши се у воз и започињући неки нови живот.

Слободан Вуксановић у књижевности за децу разликује следеће типове романа:

„1. *Роман дружине* је своју популарност стекао представама организовања деце у групе (или дружине) што је својствено деци, а нарочито због могућности идентификовања и са дружином и са сваким појединим чланом у њој. Најпознатије романе овог типа представљају *Доживљаји Тома Сојера* Марка Твена, *Дечаџи Павлове улице* Ференца Молнара, *Орлови рано лете* Бранка Ћопића, *Хајдуци* Бранислава Нушића, *Дружина Сињи галеб* Тонета Селишкарка и *Дружба Пере Квржице* Мате Ловрака.

2. *Роман о животињама* се разликује од басне по томе што животиње нису персонализовани људи, већ равноправни актери романа. Оне поседују особине које често недо-

стају људима, а деца их управо по њима препознају и због тога бирају за пријатеље са којима заједно учествују у авантурама детињства. Репрезентативни романи овог типа су *Зов дивљине* и *Бели очњак* Џека Лондона, *Бела Грива* Ренеа Гијоа, *Књига о џунгли* Радјарда Киплинга и *Леси се враћа кући* Ерика Најта.

3. *Авантуристички роман* одликују несвакидашњи обрти, маштовити исходи авантура у којима нема суровости, већ су радња и расплет прилагођени очекивањима деце. Најпознатије представнике овог типа романа за децу представљају *Кроз пустињу и прашуму* Хенрика Сјенкјевича, *Пипи Дуга Чарана* Астрид Линдрген и *Емил и детективи* Ериха Кестнера.

4. *Хумористички роман* задовољава дечју потребу за хумором и смехом. Смешно представља главну одлику овог типа романа, а ефекат комичног најчешће изазивају опонашања старијих, необични заплети и ситуације и духовити дијалози. Најпознатији представници овог типа романа су *Хајдуци* Бранислава Нушића и *Тата, ти си луд* Вилијема Саројана.

5. *Ратни роман*⁹ у свом средишту представља децу у ратним приликама. У реалистичком духу ови романи описују децу као главне актере ратних догађаја. По таквој тематици они су узбудљиви и динамични, а носе хуману поруку, најчешће исказану посредством дечјег доживљаја рата. Представници овог типа романа за децу су: *Орлови рано лете* Бранка Ћопића, *Син пука* Валентина Катајева и *Не окрећи се, сине* и *Салаш у малом риту* Арсена Диклића.

6. *Поетски роман*¹⁰ често се сврстава у фантастичну причу због наглашене димензије фантастичног. Заснован на машти, алегоријама и необичним сликама, поетски роман истовремено омогућава естетски доживљај и промишљања о животу из перспективе детињства. Најпознатији представници овог типа романа за децу су *Мали Принц* Антоана де Сент Егзиперија и *Галеб Џонатан Ливингстон* Ричарда Баха.

7. *Научнофантастични роман* није у потпуности теоријски дефинисан због давања примата једном од његових елемената, научном или фантастичном. Тематику научнофантастичних романа представљају чудесна путовања, откривање нових светова и визије будућности. Једна група књижевних теоретичара сматра да научна фантастика има корен у митолошким причама, односно да савремени човек проналази нове одговоре на природне феномене и различите невоље са којима се суочава. Технолошки напредак човечанства одређује начин живота, али је потреба за излазом или спасењем остала иста (или слична) код модерног човека као и код његових древних предака. По елементима чудесног, научнофантастични роман близак је бајци и фантастичној причи. Најзначајнији представници овог романа су: *Пут око света за 80 дана*, *Пут у средиште Земље*, *20 000 миља под морем*¹¹ Жила Верна, *Рат светова*, *Невидљиви човек* и *Времплов* Херберта Џорџа Велса” (уп. 2010: 41–43).

Бавећи се романима за децу, Вуксановић не укључује у своју категоризацију *омладински роман* који садржи у себи елементе развојног романа, тинејџерског романа и љубавног романа, тематизујући већ поменути „заваду са светом” у којој се налази протагониста, бунтовни тинејџер који бежи од света детињства, а негира вредности света одраслих. Уз *Гласам за љубав* Гроздане Олујић и *Ловца у жити* Х. Д. Селинџера, вреди поменути романе *Хајдук у Београду* и *Хајдук против ветрењача* Градимира Стојковића, *Танго за троје* Слободана Станишића и *Ја те волим, а ти како хоћеш* Милутина Ђуричковића.

⁹ Појам ратног романа требало би подвести под историјски роман.

¹⁰ Поетски роман одређује се и као алегоријски и филозофски роман.

¹¹ Наведени романи уз снажне елементе научне фантастике описују и авантуристичко путовање протагониста те се често одређују и као авантуристички романи.

У роману као фикционалном штиву великог обима стварносна подлога може, али и не мора да постане слободно обликована тематска грађа. С друге стране, дела која нису надограђена фикцијом и поседују превасходно документаристички карактер, а обликована су књижевноуметничким средствима, убрајају се у обимније књижевнонаучне врсте: аутобиографију, биографију, дневник, мемоаре и путопис.

Најприсутнији књижевнонаучни жанр у основношколској пракси је аутобиографија, заступљена одломцима из *Мојих изума* Николе Тесле, *Успомена, доживљаја и сазнања* Милутина Миланковића и *Живота и прикљученија* Доситеја Обрадовића.¹² Знаменита личност сегментима свог детињства постаје блиска младом читаоцу; указује на своје игре, несташлуке и проблеме у одрастању (Теслине патње због пресељења са села у град, цепање хаљине угледне госпође у цркви, Миланковићево досађивање на часовима у трећем разреду некадашње гимназије, Доситејево неуклапање у трговачки миље и доцније, у монашко друштво), али и на интересовања и амбиције које су спознали још у детињству да би их у зрелом добу остварили у пуној мери (Доситејева жеђ за књигом и знањем, Теслина поправка пумпе за воду, Миланковићево уживање на часовима природних наука и бављење математичким проблемима и хемијским огледима). Примери које писац аутобиографије бира из свог живота узорни су и репрезентативни – он тежи да својим позитивним примерима усмери младог читаоца да учи, развија се и ствара, а заблуде и грешке из младости истиче као пут странпутице у које младо биће може запасти услед неискуства.

За разлику од биографије коју пише други (Ђорђо Вазари: *Животи сликара и архитеката италијанских*), која тежи објективности (мада и она не искључује ауторову личну интерпретацију живота знамените личности), аутобиографија је лични поглед аутора на властити живот, стога не и сасвим аутентична. Сличну позицију има и дневник, као у континуитету датирано бележење збивања, мисли и осећања аутора као својеврсни документ „у сагледавању ауторовог живота, то јест ширег духовног и друштвеноисторијског контекста унутар којег он ствара” (Пијановић 2005: 271). Из перспективе девојчице између тринаест и петнаест година, Ана Франк посматра стравичне димензије Другог светског рата, постепено укидање права Јевреја у окупираној Холандији, даје извештаје о депортацији сународника, бомбардовању Амстердама, несташицама и глади, тежећи истовремено да прикаже фазе у свом одрастању, од девојчурка до тинејџерке, телесне и психолошке промене, пишући изграђеним стилем штиво које има елементе исповедног и развојног романа. Непосредност Аниног исказа, свест читалаца да је реч о аутентично проживљеном искуству њихове вршњакиње, препознавање властитог тинејџерског искуства у њеном одрастању, као и трагичан крај ауторке, изазивају катарзичан осећај управо зато што ово штиво није фикција, већ фактографија. Мемоарска и путописна штива у наставној пракси заступљена су претежно преко књижевности за одрасле (Прота Матеја Ненадовић: *Мемоари*, Растко Петровић: *Африка*, путописни сегменти есеја *Зашто сликам?* Пеђе Милосављевића). И она су, уз сву фактографију, личан и литерарно обликован поглед на време (мемоари) или простор (путопис) кроз које се аутор кретао. Педагошки значај Ненадовићевих *Мемоара* за свет младих налази се у есејистичком дискурсу о пролазности људске судбине и искуству човека који је спознао и моћ и беду, и слободу и ропство, који је животно искуство стекао у бурним временима, разговарајући с владарима, али и дивећи се изворној мудрости „простог кмета”. Читајући Милосављевићев текст „Потера за пејзажима”, ученик упознаје непознате пределе, сликовито перципира свет природе и грађевина ширећи границе својих ходочашћа. И овде

¹² Вреди поставити и питање зашто читалачка публика посеже за читањем аутобиографија, романсираних и фиктивних аутобиографија. Одакле овом типу штива моћ да у толикој мери омађија публику? У домену аутобиографије Мирјана Д. Стефановић се позива на одговор у „Политикиној” рубрици „Да ли знате?” који каже како нам таква дела „откривају чињенице које нису документоване, а јесу чињенице једне биографије (уп. 2010: 27). С друге стране, читалачка знатижеља увек тежи да упозна живот неке знамените личности (или личности која високо вреднује свој живот), али и да кроз читалачки чин искуство писца аутобиографије или лика биографије „стопа” са својим животним искуством, да се у њему „препозна” или да вођена његовим животним развојем „учи и спознаје живот”.

путописац спаја субјективни доживљај света и имагинацију стварајући динамичну причу о неком пределу:

„Такав приповедни текст једнако је прича о занимљивом путовању колико и лична пишчева исповест о разним доживљајима и асоцијацијама на познате пределе и људе” (Пијановић 2005: 235).

Уважавајући разноликост књижевнотеоријске мисли о поетичким жанровским специфичностима ауторске прозе за децу и младе, наставно читање овог књижевног дискурса у старијим разредима основне школе усмерава се на следеће жанрове:

1. фикционална проза: роман, приповетка, збирка приповедне прозе, анегдота, басна, легенда, цртица и кратка прича;
2. књижевнонаучне врсте: биографија, аутобиографија и дневник.

Роман се својом заступљеношћу у наставним плановима и програмима типолошки може поделити на авантуристички роман, роман фолклорне и епске фантастике, роман о дружинама, историјски роман, роман о животињама, породични роман, лирско-филозофски роман и тинејџерски роман. Жанр авантуристичког романа¹³ заступљен је кроз читање Твенових *Доживљаја Тома Сојера*¹⁴ и Дефоовог *Робинсона Крусоеа*, роман фолклорне и епске фантастике кроз дела *Хобит* Џона Толкина и *Зеленбабини дарови* Иване Нешић, роман о животињама кроз *Зов дивљине* Цека Лондона, породични роман у делу *Мој дека је био трешиња*, лирско-филозофски роман кроз читање *Малог Принца* и *Агија и Еме*¹⁵, историјски роман читањем *Хајдук Станка*, тинејџерски роман кроз *Гласам за љубав* и *Ловца у жити*, а свакако најзаступљенији је роман о дружинама (*Хајдуци*, *Орлови рано лете*, *Дечаџи Павлове улице*).¹⁶

Приповетка је најзаступљенији прозни жанр у наставној пракси и у наставним програмима су присутни готово сви њени жанрови. Хумористичко-авантуристичка приповетка присутна је кроз „Чича Јордана”, социјална приповетка кроз „Богојављенску ноћ”, а алегоријско-филозофска приповетка кроз „Аску и вука”.

Жанр уметничке басне у старијим разредима у свом чистом облику није заступљен (Лафонтенове и Езопове басне читају се у млађим разредима основне школе), али се њени жанровски елементи примећују у текстовима „Аска и вук” и „Зеџ – година једанаеста”. Анегдоте се, такође, засебно не раде, али се у методичкој апаратури читанки могу пронаћи анегдоте о ауторима (на примеру анегдоте о Стевану Сремцу као наставнику Нишке гимназије уз приповетку „Чича Јордан”). Цртица као лирска психолошка прича присутна је путем

¹³ Научнофантастичне романе Жила Верна данашње генерације ученика доживљавају превасходно као авантуристичке јер су чуда технике за читаоца 19. века (подморница из романа *20 000 миља под морем*, и ракета из *Путовања на Месецу*) читаоцу 20. и 21. века одавно измишљене појаве, те их не импресионира научно достигнуће које је Верн у време писања ових дела наговештавао, већ узбудљиве авантуре упечатљивих и динамичних јунака. Елементи детективног романа видљиви су у *Господару лопова* Корнелије Функе, али је и он претежно авантуристичко дело са елементима романа дружине.

¹⁴ Елементи социјалног романа, наговештени у *Доживљајима Тома Сојера* тиме што је Том сироче које расте у старатељству и одрастање Хаклберија Фина на улици, развијенији су у романима *Доживљаји Хаклберија Фина* и *Краљевић и просјак*, те би њихова наставна реализација јасније истакла актуелност социјалних разлика (богато дете и сиромашно дете, дете са социјалне маргине) у савременом друштву и утицала на покушај да се вршњачке разлике изазване социјалном неједнакошћу ипак превазиђу. Такође, елементи криминалистичког романа видљиви су у *Доживљајима Тома Сојера* (убиство доктора Робинсона), али је реч о споредном наративном току овог доминантно авантуристичког романа.

¹⁵ Тема дезинтеграције породичне блискости не даје могућност да се *Аги* и *Ема* одреди као породични роман иако се знатан простор посвећује Агијевом односу са члановима породице, а претежно лирски тон дела (уз хумор у епизодама) и филозофске реченице дају му жанровско одређење лирско-филозофског дела.

¹⁶ И ова три романа су жанровски полиморфна: *Орлови рано лете* је ратни роман, *Дечаџи Павлове улице* социјални роман, а *Хајдуци* су значајним делом хумористичко-сатирични роман. Сва три романа еволуцијом ликова и спознајом животних законитости кроз искуство могу се читати и као романи о одрастању.

Цанкарове „Десетице”, новела кроз Чеховљево стваралаштво („Шала”, „Вањка”), кратка прича кроз „Слободне школске активности” Михајла Пантића, а легендарни дискурс видљив је у причи „Сирото ждребе” из *Књиге за Марка* Светлане Велмар Јанковић. Збирке приповедне прозе у целисти или путем појединих прича заступљене су следећим делима: *Башта сљезове боје*, *Рани јади*, *Код куће је најгоре*, *Сањар*, *Доживљаји Николетине Бурсаћа* и *Деца*.

Програмски критеријими при избору књижевних дела за наставно читање и тумачење воде се естетичком вредношћу дела, потребом да се наставном обрадом одређеног наслова усвоји одређени жанр или књижевноуметнички поступак, тумачи одређена тема значајна за образовање и развој деце или протумаче одређене идеје и васпитно утиче на ученике. Критеријум поделе на књижевност писану за децу и књижевност писану за одрасле коју могу читати деца постаје мање значајан, али се тежи (или се претежно тежи) да текст буде узрасно прилагођен. Зато су, уз ствараоце који су циљано писали за децу (Ћопић, Селишкар, Марк Твен, Гроздана Олујић, Дејан Алексић, Игор Коларов, Владислава Војновић и др.), присутна и дела аутора који нису имали ауторску интенцију да пишу за децу, али се поједини репрезентативни одломци из њиховог стваралаштва могу читати и делимично или потпуно разумети у овом узрасту (Горан Петровић: „Месец над тепсијом”, „Пронађи и заокружи”, Михајло Пантић: „Слободне школске активности”). Књижевност писана примарно за децу ипак бива доминантна, уз присуство бројних граничних дела, а књижевност за младе дата је у нешто сведенијем обиму (Селинцер, Олујић, Пантић), о чему ће доцније више речи. Број књижевних дела који улази у корпус књижевности за децу и младе смањује се од петог ка осмом разреду, што је предмет анализе поглавља о наставним плановима и програмима.¹⁷

Стога је важно истаћи да наставно читање прозне књижевности за децу и младе, вођено образовним, функционалним и васпитним циљевима, стандардима постигнућа и наставним исходима тежи да оспособи ученике за читање класичних и савремених остварења у обавезном и изборном програму ради усвајања одлика прозног жанровског система, тематских, композиционих, лингвостилистичких и идејних особина прозног уметничког текста, а та знања и вештине се примењују и на дела изван корпуса прозе за децу и младе. Тежећи да уважи потребу деце и младих за задовољством у читању, уз развијање читалачких компетенција, наставно читање прозе за децу и младе усмерава ученике на дела проверених литерарних и сазнајних вредности, дела из књижевне традиције чију је универзалну вредност потврдио суд времена (Веселиновић, Сремац, Цанкар, Твен, Андрић, Олујић), до савремених стваралаца које је суд науке о књижевности за децу и младе издвојио као репрезентативне (Дејан Алексић, Игор Коларов, Владислава Војновић, Ивана Нешић), путем којих ће се овладати програмским садржајима прописаним за сваки разред понаособ.

¹⁷ С обзиром на то да је у овој дисертацији анализиран корпус дела предложених наставним програмом пре започете, а сада већ делимично спроведене реформе, у овом раду ће се користити термини који су важиви у претходном периоду. На пример, наставни планови и програми сада се зову програми наставе и учења.

1.2. КЊИЖЕВНОСТ ПРИМАРНО НАМЕЋЕНА ДЕЦИ. ОМЛАДИНСКА И ГРАНИЧНА КЊИЖЕВНОСТ¹⁸

При рецепцији уметности код деце и младих релативно брзо се губи граница у примању оних дела наменски ствараних за децу и оних која се убрајају у канон књижевности за одрасле, а могу их читати и деца:

„Дела за децу имају у суштини истоветан стваралачки чин са осталим књижевним делима и остају неодвојива од хомогене уметничке, литерарне породице” (Марковић 2009: 46).

Подела намене књижевности према кругу читалаца на ону „за децу и младе“ и ону „за одрасле” је условна, а наменски циљ књижевности за децу и младе релативан:

„Књижевна баштина показује да је реч о делима која деца прихватају или могу да прихватају, без обзира да ли су писана за њих или не. Наменски моменат, уколико је и постојао и уколико за њега знамо, остаје у сфери пишчеве биографије, као спољна чињеница која, истина, помаже да се трага и да проучавалац лакше прилази овој материји, али која не значи његову суштину, која је за читаоца ирелевантна” (Марковић 2009: 47).

Прозно дело за децу и младе, уз аспект рецепцијске привлачности публици (*занимљиво* дело), у себи мора садржати проверене естетске и етичке вредности, да на уметнички успео начин може пренети важне идеје за духовно формирање ученика, да се при његовој наставној рецепцији могу уградити и јасно дефинисати васпитни, образовни и функционални циљеви, као и да уважава развојне могућности деце и кореспондира на позитиван начин са друштвеном средином у којој се младо биће формира и одраста.¹⁹ Такође, у основношколском узрасту груписање текстова (прозних, поетских или драмских) по тематској сродности, односно књижевна синхронија уважава дете-читаоца које још увек не поставља дијахронички редослед, али може успоставити тематска компарирања као вид унутарпредметне корелације у настави књижевности:

„Дете, наиме, код читања целокупну књижевност коју конзумира прима и актуализује искључиво са становишта тренутка садашњости. Оно нема историјско-генетичких релација, па због тога писце не открива у редоследу њиховог појављивања у времену, већ у дисконтинуираном низу који детерминишу његове сродности. Дете, надаље, не уважава хтења (то чини историја књижевности), него види и цени само остварења” (Погачник 2009: 71).

Прича за децу и младе мора бити тако написана да је младо биће може интерпретирати чак и онда када, на прво читање, може нудити језичке, стилске композиционе непознанице, о чему, у домену језика, говори и Курт Вејнер Појкерт:

„Приче за децу захтевају од деце способност интерпретације и онда када језик, у њима примењен, прелази свакодневно језичко знање деце. Прича за децу обогаћује дечји језик утолико што фиктивно из приче ставља у жижу посматрања и интензивира једну додатну димензију употребе језика. Поред тога, деца стоје пред проблемом да објасне непознато познатим, дакле да за податке створе везу која се може додати на она обележја и карактеристике ликова који су деци схватљиви” (уп. 2009: 77).

¹⁸ Видети у: Кљајић (2019а).

¹⁹ Један разред у основној школи може се састојати од ученика различитих интересовања, могућности, различито развијених психофизичких способности и читалачких навика, од даровитих ученика који показују интересовања за дела „за старији узраст” до ученика који прате прилагођени програм по ИОП-у 1 и ИОП-у 2. Одабрано књижевно дело за децу и младе мора бити разумљиво и прихватљиво свима у одељењу како би се могло наставно реализовати у фронталном облику рада, уз извесна прилагођавања и уважавање принципа индивидуализације и диференцијације у настави.

Треба навести приповетку „Чича Јордан” Стевана Сремца, веома погодну за реализацију методичке радње тумачења непознатих и мање познатих речи. Савремени ученик, посебно уколико не живи на простору призренско-тимочког дијалекта, не може без објашњења на маргинама текста и помоћи наставника разумети бројне историзме, дијалектизме и архаизме, али може веома успешно да тумачи тему дечје крађе комшијског воћа и лик чича Јордана који на први поглед делује оштро према крадљивцима, а опет скрива несташног Гилета кога су другови оставили на цедилу и који има строгог оца. Кроз тумачење теме приповетке која кореспондира са универзалним погледом детета на свет, ученик ће свакако проширити свој лексички фонд, обновити облике казивања (приповедање, описивање, дијалог), уочити позицију свезнајућег приповедача и приповедање у трећем лицу и присуство стилских изражајних средстава, што бива образовна и функционална надоградња појмовима из теорије књижевности којима би ученик требало да овлада у петом разреду, али ће исто тако осетити и задовољство у тексту. Занимљиво је на који начин Појкерт поставља позицију текста који се сам од себе интерпретира пред децом:

„Деца читају ту књигу без теоријских припрема. Она се веома лако бране против покушаја да књигу за децу примене као педагошки инструмент против самих себе. Пошто она нити хоће нити могу да интерпретирају оно што читају, мора текст сам да се интерпретира. То значи да он мора да поседује оштрију везу и интензивнији карактер тока радње. Узбудљивост радње, могућност да се радње готово бескрајно могу настављати моменти су који детету олакшавају читање. На неки начин, може се дечје *хтети сазнати* свести на такву структуру читања. Читање претпоставља извесну површност појединости и врсту бескрајног садржаја. Јер дете само на тај начин може да напредује у разумевању, пошто појединости у потпуности разуме и повеже и пошто мноштво појединости дете неприметно води кроз причу” (уп. 2009: 85).

На овај Појкертов суд надовезаће се став Петра Пијановића да млади читалац „све до периода адолесценције, своје читалачко искуство не оптерећује оним *зашто*, већ текст у његовој датости прима са великим уважавањем и поверењем” (уп. 2005: 22). Уживање у тексту, фасцинација збивањима и маштовитошћу, светом другарства, природе или животињског света, светом фантазијског, изразито доминира у настави Књижевности у петом и шестом разреду, што наставник може искористити као полазну основу да развије запитаност, да се узрочно-последичне везе у тумачењу поступака ликова објасне путем дијалогског метода, истраживачких задатака, говорних и писаних вежби. Рецепцијски феномен жеље за активним учествовањем, који је приметан на првим часовима тумачења књижевног дела са ученицима петог разреда, развија се од позиције препричавања ка развијању вештина тематско-мотивске, композиционе и језичко-стилске анализе, уз увођење разумевања уметничке улоге облика казивања, типова приповедања и базичних стилских фигура. Улога наставника српског језика је да код ученика развије естетски однос према тексту и свест о разлици између уметнички успешних и уметнички неуспешних текстова за децу и младе. Поверење у забавни карактер текста усмерава се према трагању за уметничким вредностима текста.

Детињи суд и детиње рецепцијско прихватање формирају финалну одлуку о томе да ли ће се неко књижевно дело прихватити, одржати или временом придружити корпусу књижевности за децу и младе, независно од ауторске интенције. Дакле, границе између књижевности за одрасле и књижевности за децу и младе нису јасно постављене, са израженом категоријом тзв. *граничне књижевности*.

Прозна књижевност за децу и младе примарно намењена деци подразумева ауторску интенцију да дело буде примарно намењено младима: „И онда кад радикално одбацује одговорност пред дететом као читаоцем, дечји писац пише за дете, или и за дете” (Данојлић 2009: 56). Ћопићеви романи *Орлови рано лете* и *Магареће године*, Молнарови *Дечаџи Павлове улице*, *Мој дека је био трешња* Анђеле Нанети или *Аги и Ема* Игора Коларова дела су примарно писана за децу, дела која су и тематиком и језичко-стилским изразом јасна и

прихватљива деци и имају изражене уметничке вредности. С друге стране, ауторске интенције Данијела Дефоа и Жила Верна нису биле усмерене ка деци и младима, али су временом ове ауторе претежно почела да читају деца и тако су се *Робинсон Крузо* и *20 000 миља под морем* још у 19. веку нашли у англосаксонским наставним програмима.

Милован Данојлић напомиње да ауторска интенција да се књижевно дело припише деци као читаоцима није поуздан критеријум за њихову рецепцију:

„Са великим и племенитим обзирима према деци пишу се лоше књиге, док, са друге стране, случајни излети у ово подручје дају сјајне плодове. Постоје, исто тако, и књиге које првобитно нису намењене деци, али су се, временом, усталиле у тој средини и трајно се везивале за њих (Што је човечанство старије, то се неке уметничке творевине све више приближавају најмлађима)” (уп. 2009: 56).

Постоје бројна књижевна дела намењена деци, најчешће осредње или слабе литерарне вредности, која деца нису прихватила, а и суд времена их је осудио на заборав:

„Погубни резултати оваквог прилагођавања приметни су једино код слабих дечјих писаца; они, немајући истинског чула за оно што је дечје, лишени дечје невиности у погледу и у души, настоје да подражавају дете, да му упознају психу како би га опонашали. Њихов промашај долази од површности у прилагођавању, и од одсуства неких других, креативних способности” (Данојлић 2009: 56–57).

Уз усложњавања која су присутна у прози за децу и младе од предшколског до адолесцентског узраста, од тема и обима до језичко-стилских средстава и композиционих одлика. Писац за децу ће уважити дух слободне игре маште и *елементарну провидност* (јасност), те прилагодити језички исказ младим реципијентима:

„Писац ће, уз то, водити рачуна и у употреби лексике, та врста обзира према дечјим могућностима очистиће текст од апстрактних речи, од варваризама и од вулгарности: држећи се конкретних појмова и биранијих речи матерњег језика, текст ће само добити у јасноћи и једрини” (Данојлић 2009: 61).

Јоже Погачник узима више критеријума за процену вредности књижевности за децу, које се неизоставно морају уважити и приликом формирања школског читалачког канона: „васпитну вредност, песничко остварење, обликовано и језичко опредмећење које одговара старосном узрасту, утицај динамизма групе, педагошки аспект, естетски аспект, психолошки аспект, социолошки аспект” (уп. 2009: 65).

Вреди истаћи Вордсвортову мисао да „човек на свет долази обасјан нумбусом славе небеске окружен блиставим облицима који ће се искрзати и рашчинити у трењу и трвењу са светом одраслих – светом испуњеним дужностима и радом” (Стефановић 2009: 27). Близу два века у рецепцији књижевности евидентан је „процес рушења граница између света одраслих и деце – бежања, терања и завођења деце у свет одраслих и одраслих у свет деце” (Стефановић 2009: 29). Млади читаоци се прерано усмеравају ка литератури која им је далека, страна и нејасна, што их збуњује и изазива отпор према читању. Не без разлога, Мирослав Антић проблематизује позицију адолесцентског читања у српској књижевности за децу, те видљивог јаза са којим се ученик среће преласком са основношколског ка средњошколском програму:

„Дете је инфицирано радозналошћу. Оно зато прескаче своје време. Негде се добро одбаци од земље. Негде се лоше дочека при доскоку. Негде закачи о препону и раскрвави се. Али оно трчи. Од цице, куце и врапца до *Госпође Бовари*, *Ане Карењине* и *Леди Четерли*” (Антић 2009: 25).

Антић се залаже за тежњу да се у читанкама нађе двадесет дела „за прелазно доба, али таквих двадесет дела која ће чинити фундаменталан мост за прелазак детињства у младост” (Антић 2009: 25). Но, фундаментални мост мора бити брижљиво конструисан, јер јаз у рецепцији, који он везује за завршетак основне школе, данас се већ може сместити у завршетак шестог разреда.²⁰

Превладавање границе може се постићи интензивирањем наставног читања омладинске и граничне књижевности, за коју, чини се, има више простора у изборном него у редовном програму основне школе, а у средњој школи, са изузетком Кишових *Раних јада* и стварносне прозе Драгослава Михаиловића на примеру романа *Кад су цветале тикве*, чини се да за њу уопште нема места.²¹

Термини *књижевност на граници*, *гранична књижевност* и *гранични жанрови* бивају први пут посредно употребљени у приказу песама Макса Жакоба и Марка Ноена који је Бранко Миљковић објавио под насловом *Поезија за децу и осетљиве*, а потом и Данило Киш у приказу поетске збирке Милована Данојлића: „Придев *дечји* овде служи као параван, само као маска која омогућава старијима и *осетљивима* да се усхићују и забављају без опасности за свој углед” (Пијановић 2014: 9). Под *осетљивима* Пијановић подразумева велику децу или одрасле који са посебним сентиментом читају текстове у чијем се средишту налази „митологија прохујалог детињства”, нагласивши да исти текст млади читалац реципира на другачији начин, као текст о свом актуелном, дечјем свету, а не као призив детињства неповратне прошлости, што чини одрасли реципијент. Ново Вуковић истиче немогућност да се јасно подвуче граница између света детињства и света одраслих, што намеће појам граничних врста (авантуристички роман, историјски роман, роман о животињама, научно-фантастични роман) које „и јесу и нису књижевност за децу”, а додатно се заострава ситуација „са басном и уопште литературом алегоријско-сатиричног типа”²² (уп. 2009: 99). Он тиме оправдава поделу неких теоретичара на основне и граничне врсте, односно на „праву” и „неправу” књижевност за децу:

„Иако има доста противника те подјеле, мора се признати њена одређена сврховитост у смислу систематичнијег уочавања и разматрања основних проблема

²⁰ Развој читалачких компетенција и склоности кристализује се до назначеног доба, да би се потом усмеравао не само феноменом кризе читања, већ и наставним плановима и програмима у преласку са основношколског на средњошколско читање: „До пубертета дете се изванредно развија. Почне од сликовнице, а заврши Ђопићем, Дикенсом или Јоханом Шпири. Сви листом смемо да се закунемо да је до пред крај основне школе дете умно, луцидно, продорно, способно, генијално... Онда долази пауза од годину или две. Сада више не илегално, него сасвим по програму, оно скаче од лутке лепотанке и плишаног меда до Васка Попе, Карла Сандберга, Албера Камија или Вилијама Фокнера” (Антић 2009: 26).

Погубни утицај несистематског и наглог прелаза из света литературе за децу у литературу за одрасле Мирослав Антић на себи својствен, врцав поетски начин поставља у три категорије реципијената, које су и накнадно класификоване у истраживањима читања средњошколске популације:

1. *Најјачи само опстају*: „Један део деце страховито се мучи, али ипак савлада тај нагли прелаз и за годину две продуби себи некакву колотечину. То су они којима се поносимо и којима потврђујемо своје теорије”;
2. *Правимо се да разумемо*: „Трећи и најбројнији део ништа не разуме, али тапка за оним првим делом. То су будући сновови” (Антић 2009: 26);
3. *Дизање руку*: „Други део деце дигне руке од свега и постаје малограђански критизер”.

²¹ То је посебно приметно у градиву 1. разреда средње школе, када прелаз на дијахронијско изучавање књижевности, почев од књижевности старог века, поставља границу ученичке позорности приликом рецепције класичних дела, што доводи до истрајности у читању којом се овладава сложено и захтевно штиво, повлачења из света естетски вредне књижевности у тривијалну литературу или потпуног одустајања од књиге.

везаних за утврђивање појмова књижевност за дјецу и књижевност за дјецу и омладину” (уп. 2009: 99).

Ново Вуковић напомиње да један број деце у узрасту од дванаесте до петнаесте године прихвата тзв. „озбиљну литературу”, али да се ту крије и „извјесна опасност да се дијете у сусрету са за њега тешком књигом обесхрабри и престане да чита” (уп. 2009: 99), чиме се истиче значај поменуте метафоре Мирослава Антића о значају „функционалног моста” у изграђивању читалачких интересовања и компетенција ученика. Управо тада се у настави Књижевности интензивира читање књижевности за одрасле, те долази до повлачења броја наслова из разреда у разред, док књижевност за децу и младе у осмом разреду не остане тек у траговима, заступљена са свега неколико наслова, а потом и сасвим ишчили у средњој школи. Тако адолесцентско читање поприма феномен субкултурног читања, уз прописани ток историјског проучавања књижевности за одрасле, које бројни ученици тешко разумеју или сасвим заобилазе, а у оквиру ваннаставног читања интензивно се читају већ поменути жанрови популарне и комерцијалне књижевности.

Гранична књижевност представља „књижевност са дуплим дном у којој читалац сасвим различите интелектуалне зрелости и културе читања налази право читалачко задовољство” (Пијановић 2009: 11). Уз феномен „дуплог дна”, постоји и ефекат рецепције појединих наслова за одрасле које је „пригрлила” књижевност за децу; евидентан је пример романа *Робинсон Крусо* Данијела Дефоа и *Гуливерових путовања* Џонатана Свифта²³, чија је рецепција током историје читања преусмерена са зрелог на младог читаоца, уз Пијановићеву опаску да се у поменутим делима „детињство и младост гледају очима зрелог приповедача” (уп. 2009: 11). Ова дела имају утилитаристички став духа просвећености, те се лако уклапају у дидактичку интенцију литературе за децу и младе, са јасно профилисаним образовним, васпитним и функционалним циљевима, али их позиција одраслог приповедача не искључује из литературе за одрасле. Такође, треба истаћи и жанровску полиморфност књижевних дела за децу и младе, коју Пијановић одређује као трећи тип граничне књижевности: „Најпосле, та књижевност може да буде гранична и по томе што показује нестабилност и граничност и када је реч о употреби различитих жанрова, у истом тексту, односно делу” (уп. 2014: 12), наводећи и примере родовске синкретичности („присуство прозних елемената у поезији и песничког у прози, а једних и других у драми”) у стваралаштву Душка Радовића.

Омладинска књижевност је тип књижевног израза „која подразумева широк круг дела поезије и прозе у којима су обрађена у форми питања занимљива за омладину” (РКТ 2001: 545). Слободан Ж. Марковић изједначава појам адолесценције са претпубертетским периодом, пубертетску фазу сматра доцнијом у односу на појам адолесценције (рани развијени пубертет), а омладинску књижевност у трећој фази продужава и преко границе формално стеченог пунолетства, због индивидуалног стицања фазе зрелости. Марковић омладинску лектуру дели на следећи начин:

1. књижевна лектира за рани омладински узраст – „садржи у себи више необичних доживљаја, откривање непознатих предела, динамично догађање и историјска збивања” (РКТ 2001: 545);
2. књижевна дела за средњи (пубертетски) узраст – „баве се више људском личношћу, њеним унутрашњим конфликтима, показују односе међу људима и прожета су емотивношћу” (РКТ 2001: 545);
3. књижевна дела за старије омладинце – „Старији омладинци, у данима пунолетства, радо прихватају литерарна остварења која су претежно окренута изналажењу човековог места у друштву, расветљавању друштвених појава,

²³ Први наслов спада у обавезну лектуру за 5. разред, а други се нашао у допунском избору за 6. разред, што је веома погодно за наставну реализацију због постојања лектирског издања из шездесетих и седамдесетих година прошлог века, када је овај наслов имао статус домаће лектире.

успостављању равнотеже између интересовања за људску интиму и општечовечанских питања, са нешто изразитијим филозофским ставом и односом према животу” (PKT 2001: 545).

Када се погледа која дела омладинске књижевности Слободан Ж. Марковић наводи као репрезенте, схвата се да су, уз неколико изузетака, то текстови махом из књижевне традиције 18. и 19. века:

- васпитни роман: *Емил или о васпитању* Жана Жака Русоа;
- класици пустоловне књижевности: *Робинсон Крусо* Данијела Дефоа, *Гуливерова путовања* Џонатана Свифта, *Кроз пустињу и прашуму* Хенрика Сјенкјевича;
- класични романи о судбини дечака и девојчица: *Давид Коперфилд* и *Оливер Твист* Чарлса Дикенса;
- научнофантастична књижевност (романи Жила Верна);
- повести о животињама: *Бели очњак* Џека Лондона и *Леси се враћа кући* Ерика Најта;
- историјски романи: *Хајдук Станко* Јанка Веселиновића, *Селачка буна* и *Златарево злато* Аугуста Шеное.

Од „новијих” наслова које 1985. године Слободан Ж. Марковић убраја у омладински роман, у школским плановима Републике Србије задржали су се романи Бранка Ћопића и Гроздане Олујић у изборном програму. *Дружину Сињи галеб* Тонета Селишкара поједини наставници још увек радо укључују због постојања књига у школској библиотеци и несумњивих педагошких вредности, док је *Гимназијалка* Антона Инголича, пре тридесетак година бестселер и обавезно штиво на такмичењу у читању „Читалачка значка”, ишчезла из читалачке свести младих у Србији пошто није реиздавана од половине осамдесетих година прошлог века, иако на уметнички вешт начин третира тему првог сексуалног искуства и малолетничке трудноће. Овој листи требало би придодати наслове Слободана Станишића (*Зелена Зуа*, *Танго за троје*), Градимира Стојковића (серијал романа о Глигорију Пецикози *Хајдуку*, *Желим*) или Уроша Петровића (*Авен и јазонас у Земљи Ваука*, *Караван чудеса*, *Пети лептир*).

Период који покрива читање омладинске књижевности Марк Соријано проблематизује и са аспекта наставног, али и са аспекта рекреативног читања, одређујући избор наслова као круцијалан за усмеравање у три правца: одустајање од читања, успех у савладавању захтева класичне књижевности или комерцијализација (инфантилизација) читања. Он напомиње да је можда најстарији сан предавача „образовати кроз забаву, користити у разреду књиге које деца сматрају књигама за разоноду” (уп. 2009: 87), као и да су се у 18. и 19. веку заштитници књижевности за децу, писци, издавачи или синдикати трудили да подстакну надметање писаца да напишу књигу која би „ујединила узбудљиво место једног доброг романа и образовну вредност једног уџбеника” (уп. 2009: 87). Жанр образовног романа, чији су типски примери *Без породице* Хектора Малоа и *Чудесно путовање Нилса Холгерсона кроз Шведску* Селме Лагерлаф, у пракси би одиграо педагошку улогу у свом времену, а онда би нагло почео да застарева „под двоструким притиском сазнања, која брзо старе, и на почетку неприметних идеологија, које постају све уочљивије што више време пролази” (Соријано 2009: 87). Крајем 19. века издавачи се окрећу закону максималне добити, напустивши традицију квалитета, а комерцијализација је условила да књиге више не буду истовремено средство за образовање и разоноду, већ искључиво за разоноду, што је додатно продубило јаз између књиге која се проучава у разреду од оне која се чита *из задовољства*. У писању омладинских књига све оно што би било у домену васпитних, образовних и функционалних циљева могло је да опстане само уколико се повинују захтевима комерцијалних издавача:

„Васпитна истраживања могу да се одрже само ако избегавају да се супротстављају проучавањима тржишта, који покушавају да открију не оне укусе које би

требало подстицати, него оне који већ постоје и који одмах доносе корист” (Соријано 2009: 87).

То је довело до хиперпродукције омладинских бестселера сумњивог квалитета и релативно узан круг врхунских остварења која су ипак успела да „преваре” издавача или нису ни писана са намером да буду комерцијална књижевност; омладина их је прихватила, тржиште такође, а уз то су ушли и у школски програм (Харпер Ли: *Убити птицу ругалицу*, Ц. Д. Селинџер: *Ловац у жити*, Ричард Бах: *Галеб Донатан Ливингстон*).

Популарност појединих омладинских романа донекле се мења од генерације до генерације, али ипак „у омиљеној омладинској књижевности неке црте остају трајно заједничке: пустолован садржај, занимљива и маштовита обрада, једноставно причање и, најчешће, дечаци и девојчице као главни носиоци радње” (РКТ 2001: 546). Те карактеристике бивају заједничка константа за дела настала у различитим културним срединама и епохама, од Дефоовог *Робинсона Крусое*, Сјенкјевичевог романа *Кроз пустињу и прашуму*, Гогољевог *Тараса Буљбе* до *Коралине* Нила Гејмена или *Каравана чудеса* Уроша Петровића.

Управо то потврђује и Петар Пијановић, одабравши да се бави како Колодијевим *Пинокиом*, Твеневим *Доживљајима Тома Сојера* и Егзиперијевим *Малим Принцем*, тако и Маслачковим *вином* Реја Бредберија, *Белешкама једне Ане* Моме Капора, Витезовићевим омладинским романима (*Шешир професора Косте Вујића*, *Лајање на звезде*) и романом Гроздане Олујић *Гласам за љубав*. Готово сва ова дела дата су или у обавезном или у изборном програму од петог до осмог разреда; а нешто новији наслови претендују да уђу у наставни канон, ослањајући се на чињеницу да их, целовито читане или читане у одломку, ученици одлично прихватају. Свако од њих има образовну, васпитну и функционалну сврховитост у настави и постаје раскошан изазов за примену методичког инструментаријума. На тим основама у доцнијем току овог рада за нека од наведених дела из опсега омладинске и граничне књижевности биће представљена методичка решења, заснована на провереним теоријским поставкама и искуствима у методичкој пракси.

1.3. КАНОН, КЛАСИК, ЛЕКТИРА

1.3.1. Читалачки канон и класици књижевности за децу и младе

Семантика старогрчке речи *kanōn* упућује на лексеме правило, закон, штап, пропис, обавеза, наредба. У *Речнику књижевних термина* Тађе Поповић, прво од три књижевнотеоријска значења овог појма одређује се као „списак узорних писаца и дела које нормативне поетике проглашавају за **обавезни узор и лектиру**” (уп. 2010: 327), а канонски текст као „списак узорних писаца и дела која се **морају** прочитати” (уп. 2010: 327). На традицији библијског канона, али и процеса канонизације светаца, канон постаје „службено потврђен, правовјеран или ауторитативан спис, списак или избор (...), нешто стабилно и непромјенљиво” (РКТ 2003: 334).

Још од Платонове *Државе* и Аристотелове *Поетике* зачиње се процењивање ваљаности дела и његове погодности, прикладности, етичности и естетичности у друштву, од јавног, преко рекреативног до образовно-наставног читања. Александријска школа поставља први канон у историји књижевности; тада је утврђен тачан број књижевних остварења из сваког књижевног рода или облика „која се могу сматрати парадигмом образовања или стварања” (Поповић 2010: 327). Већ од Хорацијеве *Посланице Пизонима* захтевано је уједињење естетске и друштвене функције канонског текста позивањем на угледање на старије узоре. Појам књижевног класика поставља се у подели писаца у списима Аулуса Гелијуса у II веку нове ере; у категорију *scriptor classicus* убрајају се најзначајнији, највреднији, првокласни писци док се у категорију *scriptor proletarius* убрајају нижеразредни писци. Појам класик у спрези је на наставном праксом још од средњовековља и ренесансе као дело које се чита у школи, добивши у најширем смислу значење „остварења минулих епоха универзалне и парадигматске вредности” (Поповић 2010: 343), а класични писци су сви значајни писци без обзира на време у коме су стварали. Ренесансни појам *poeta doctus* (учени песник) спојио се са значењем латинског појма *classicus* (прворазредан, изванредан) у доцнијем значењу појма класика као изврсног дела уопште, дела које служи за узор. Притом, постоји корпус националних класика и националног канона, као и универзални класици, класици опште књижевности. На подручју наставним планом и програмом селектоване прозне књижевности за децу и младе српски национални класици били би, између осталих: Бранислав Нушић, Бранко Ћопић, Јанко Веселиновић, Данило Киш и Гроздана Олујић, док би у класике опште књижевности били би уврштени: Данијел Дефо, Жил Верн, Марк Твен, Антон Павлович Чехов, Ференц Молнар, Вилијем Саројан, Антоан де Сент Егзипери и Ана Франк.

Шта би, у најопштијем смислу, повезивало ова међу собом у много чему разнородна дела? „Многи писци разних народа убрајају се у класике свог језика због особености и префињености стила, снаге израза, зрелости мисли и др.” (РКТ 2003: 355). Мирон Флашар наводи следеће карактеристике класичне литературе:

„Класика и класичан узимају се и данас као ознака књижевности чије би одлике биле: јединство, сразмер и складно савршенство, осећање мере и уздржаност, племенита једноставност и мирна величина’ (Винкелман), зрео, строг и чист облик, дисциплина и логичност, усмереност на човека и његове проблеме у духу хуманистичких идеала” (РКТ 2003: 356).

Томе треба додати и елементе класичне концепције уметности пољског естетичара Владислава Татаркијевича:

„Уметност има за циљ произвођење, а не изражавање; заснива се на универзалним правилима; тежи јединственом савршенству, а не новинама и оригиналности; производ је интелигенције и знања; своју вредност заснива на форми и садржини; сем естетске има и друштвену функцију; по савршенству није равна природи; истинитост

је њена одлика; лепота којој тежи је објективно својство; највиша лепота је лепота органских форми”²⁴ (PKT 2001: 355).

Из свега наведеног, класик је како нормативна тако и естетска категорија, са општим категоријама које се могу уклопити у наставне циљеве и задатке. Самим тим што је инкорпориран у образовање, класик стиче друштвену функцију, чак и када основна ауторска интенција није била строго педагошка, већ национална, социјална или чак у домену артизма, уметности ради уметности. Уз присутне жанрове дидактичке песме, приповетке, басне или педагошког романа, често сведене на тенденциозни неуспех или привремену присутност у читанкама, највеће домете у уметности имала су управо она дела књижевности за децу и младе која су у самом настанку била неоптерећена школском применом, па су високим естетским вредностима завредила своје место у школском програму, а оно естетско је ишчитано као дидактичко, вредно образовних, функционалних и васпитних разматрања.

Класична књижевност за децу као „производ интелигенције и знања ученог аутора” отвара простор бројним корелацијама, како унутарпредметним тако и ванпредметним, са свим осталим предметима (друштвене науке, природне науке, уметност, техничке и информатичке вештине, спорт, Грађанско васпитање, Верска настава). Роман *20 000 миља под морем* се на многим местима може читати као научнопопуларни текст који разматра теме из океанографије, метеорологије, хидродинамике, геологије, зоологије, ботанике, историје и митологије, али и уметности, с обзиром на то да је загонетни капетан Немо свестрана личност, интелектуалац *par excellence*, који у разговору и заједничким авантурама са ученим професором Аронаксом младим читаоцима нуди обиље сазнања, пером вештог мајстора Жила Верна, обликованим на литерарни, занимљив и узрасно прихватљив начин. Читајући Дефоовог *Робинсона Крусоеа*, млади читалац упознаје еру прекоморске трговине и колонизације, феномен ропства на плантажама у Бразилу и расног питања односа беле и црне расе, цивилизације и урођеништва, Ливерпул као парадигму лучког града, обале Африке, Атлантук и Пацифик. Да би Робинсон преживео на пустом острву, потребно је да овлада бројним вештинама и занатима (градња колибе, грађење чамца, лов и риболов, земљорадња и сточарство, шивење гардеробе), који су веома прецизно описани, уз слике тропске флоре и фауне којом је Робинсон окружен на острву. Уколико пажљиво прочитају прве стране Ћопићеве збирке приповедака *Доживљаји Николетине Бурсаћа*, кроз призму митраљесца голубијег срца ученици ће се упознати са извршним литерарним приказом узрока слома Југословенске краљевске војске у Априлском рату, који би се могао упоредити са одломцима из уџбеника историје за осми разред, а даљи ток овог дела, као и други део романа *Орлови рано лете* пружа сликовите информације о Другом светском рату, како из угла ратника, тако и из угла цивила. Одличну лекцију о Другом светском рату ученик добија и од Ане Франк, из прве руке, кроз грађански приказ начина на који су Јевреји изгубили своја грађанска и људска права у нацизму, од сеобе Ота Франка у Холандију из родне Немачке, преко нацистичке окупације и сегрегације Јевреја видљивим и кроз привидно ведар опис Аниног рођендана, до позива за депортацију, скривања у Тајном склоништу и коначне трагичне судбине коју и сама наговештава. Ћоровићева приповетка „Богојављенска ноћ” уводи нас у духовни смисао хришћанског празника Богојављење, а Станковићев „Наш Божић” у обичаје најрадоснијег хришћанског празника. Ако Раичковићева „Бајка о цветовима и дуги” из збирке *Мале бајке* на визуелно упечатљив начин указује на оптички феномен дуге, елементи математичке поетике, односа језичке и логичке интелигенције видљиви су у Егзиперијевом *Малом Принцу*.

Јединствена савршеност и једноставност су особине које књижевност за децу мора да поседује, свака врста херметичности узрасно прилагођеној књижевности мора јој бити

²⁴ Навод је преузет из одреднице КЛАСИЧНО Браниславе Милијић из *Речника књижевних термина*, према, код нас, непреведеној студији W. Tatarkievic, *La conception clasique et la conception moderne*, Actes du IV Congres international d'estetique, 1960.

страна. Разуме се, књижевност за децу и младе није иста у предшколском узрасту, млађим и старијим разредима основне школе; она се постепено усложњава, тематски, мотивски, лексички, синтаксички, семантички, али мора бити претежно јасна и разумљива предвиђеном узрасту. Она је свакако и типска, изграђена од општих места, типских ликова и специфичних жанрова (авантуристички роман, роман о дружинама, омладински роман), али ауторска обрада и дејство које аутор оставља на читаоца разврставају дело у класик или популарно штиво пролазног домета. Бројни су романи о дечјим дружинама, али Молнарови *Дечаџи Павлове улице* поседују специфичан ефекат катарзе; развојни пут дечака Немечека од редова, преко „издајника” и борца за дружину и властиту част до херојског чина у бици за градилиште и трагичне смрти, можда је једно од првих дела где се ученицима може прилагођено провући Аристотелов појам „изазивања страха и сажаљења зарад прочишћавања таквих афеката” код рецепијената, односно емпатијске вредности коју ово дело поседује. Бројни су и тзв „ђачки романи”, али Витезовићев *Шешир професора Вујића* свој значај гради тиме што су ђачки несташлуци приписани будућим знаменитим личностима српске културе, уз јединствен, хумором обојен и у елементима карикатуралан, али етички изванредан лик њиховог разредног старешине. Одметање дечака од дома, присутно у Твеновим *Доживљајима Тома Сојера*, Бранислав Нушић, уз обиље вербалне и ситуационе комике, те комике лика, у роману *Хајдуци* надограђује интерполацијом низа жанровски разнородних приповедних форми унутар романа, по моделу оквирне приче и низа новела у Бокачовом *Декамерону*.

Наведено Нушићево дело указује да класично дело, уз садржину, мора имати и вешто организовану форму. Колико год је у датом узрасту ученицима значајан сегмент занимљивости, „јурења радње”, толико управо у том периоду усвајају базична знања из теорије књижевности, те се у наставном плану и програму налазе репрезенти на којима се усвајају жанровски, композициони, наратолошки и стилистички елементи. За репрезент уметничке новеле, кроз мали број ликова, истакнута психолошка стања и обрт, узета је Чеховљева новела, док се појам уметничке бајке као дела у коме аутор ствара властиту фантазијски свет често у савременом окружењу и без нужне везе са фолклорном традицијом усваја на бајкама „Небеска река” и „Седефна ружа”²⁵ Гроздане Олујић и „Бајци о цветовима и дуги” или „Бајци о зрну песка” Стевана Раичковића. Роман *Магареће године* Бранка Ћопића добар је избор са списка изборне лектире због својих композиционих и наратолошких својстава јер на њему ученици могу да усвоје појам оквирне приче и уоквирене фабуле, уоче преплитања хумористичког и сентименталног наративног тока, приповедање у првом лицу, ретроспективно приповедање, те појам епизоде у роману. Кад је реч о романима *Гласам за љубав* Гроздане Олујић и *Ловац у жити* Џ. Д. Селинџера, исповедна техника наратора-протагонисте, уз живи употребу жаргона (социјално и психолошки мотивисаног), као и натуралистичке слике одрастања и сазревања младих у 20. веку, дају простора како за наратолошку тако и лингвостилистичку анализу у настави.

Усмереност на човека и његове проблеме у духу хуманистичких идеала класичном делу даје снажан етички набој, односно пружа простор за остваривање васпитних циљева. У прози за децу и младе изражена је тематика добра и зла, која је у млађим узрастима поларизирана на једнодимензионалне ликове бајки, да би са узрасним сазревањем почела да добија fine психолошке нијансе. Дефоов *Робинсон Крусо* има и снажну етичку димензију; Робинсон се као необуздани младић отргао од сигурности породичног окружења, што га је довело у бројне невоље, да би као средовечан човек сусрео остарелог оца и замолио га за опроштај. Мотив пријатељства црног и белог човека у време колонизације Африке и

²⁵ Важећа правописна норма подразумева да се вишечлана и симболичка имена из уметничких дела пишу великим словом (видети у: Правопис 2011: 42, тачка 42), те се на тај начин ова дела наводе у новијим читанкама („Небеска река”, „Седефна ружа”). У овом раду примењује се старије правописно решење због поштовања текстолошког принципа последње ауторове воље и чињенице да бројна лектирска издања Олујићкиних бајки („Принц облака и друге бајке”, „Седефна ружа и друге бајке”, „Неверска река и друге бајке”...) која се деценијама уназад налазе у фондовима школских и јавних библиотека у овим случајевима бележе други члан властитог имена малим словом.

отимања робова ради присилног рада на америчким плантажама наговештава доцније аболиционистичке идеје, али и ученике учи да националне, верске и расне предрасуде могу бити превазиђене људском потребом за дружењем и правим пријатељем. Појам *hýbris* из старогрчке драме као казна за гнев смртника над вишим силама могао би се наћи и у односу капетана Нема, гордог усамљеника и одметника од света људи, који своје емотивне ране лечи шаљући бројне поморске посаде у смрт. Колико год читаоци имали разумевања за његов загонетни и у роману тек назначен породични губитак, вртлог Малстрем који вуче Наутилус у своје дубине указује на то да освета тих размера није могла трајати вечно. Осуда дечјег рада видљива је у Чеховљевој новели „Вањка”; ученику се предочава тежак положај сирочића у 19. веку који су били израбљивани на занатима. Слободарске идеје Ћопићевих романа и приповедака преживеле су ревизионистичка читања која су у последње две деценије овог писца читале као соцреалистичко штиво, „партизанску књижевност”; ученици и данас са радосћу читају о борби групе сеоских ђака за праведније и хуманије услове школовања, као и о доцнијој борби за слободу и сарадњи са Николетином Бурсаћем.

Већ је поменуто емотивно дејство које књижевни класик мора оставити на младог читаоца. Оно води од одушевљења и усхићености до саосећања и туге, уз осуду онога што је негативно и емотивну сагласност са оним што је позитивно. Читање авантуристичких романа код ученика петог и шестог разреда изазива специфичну усхићеност, страствен однос уживљавања у бројне подухвате, са осећањем неизвесности, адреналинске напетости или егзалтације након успеха или подвига јунака које млади читалац доживљава као свој. Мотивација препознавања властитог детињства добар је пут у рецепцији романа о ђачким дружинама. Ученици у ликовима деце минулих епоха виде сродност са својим ђачким данима. Отуда се у готово сваком разреду могу пронаћи ученици који се идентификују са Јованчетом или Томом Сојером, Луњом или Милевом, Смрдоњом или браћом Мандићима. Приповести са социјалном тематиком попут Цанкарове „Десетице” или „Богојављенске ноћи” Светозара Ћоровића развијају социјалну свест ученика, осећање емпатије према „пониженима и увређенима”, али и свест да другу у разреду који се суочава са болешћу, смрћу члана породице или неимаштином треба помоћи, без увредљивог етикетирања и одбацивања. У роману *Мој дека је био трешња* Анђеле Нанети ученици се емотивно идентификују са амбијентом традиционалних породичних односа на селу, непосредне љубави и хармоније природе, насупрот узаврелој градској кошници у којој се савремена породица отуђује и распада. Деци у граду роман нуди могућност повратка природи, јер многи од њих никада нису били на селу или ретко посећују рођаке са села, док деци у сеоској средини оснажују уверење о предностима живота у њиховом природном окружењу, без потребе да се лична срећа тражи пресељењем у град по сваку цену. Тинејџерски романи *Гласам за љубав* и *Ловац у житу* значајни су за рецепцију у осмом разреду услед појачаног бунта младих у том периоду. Свакако најзахтевнији разред за наставно поступање (како у погледу усвајања наставног градива, тако и у погледу одржавања дисциплине) погодан је за штиво у коме млади препознају узроке свог бунта, од породичних, преко школских до вршњачких и општедруштвених, али и уочавају примере како негативно каналисање тинејџерских буба води у странпутицу.²⁶

Традицијски низ Томаса Стернса Елиота заснива се на томе да се стваралаштво сваког новог аутора не може отргнути од читалачког канона, ма колико песник тежио да буде оригиналан:

²⁶ Те мотиве ученици ће радо прихватити јер паралелно у домену популарне литературе читају Стојковићевог *Хајдука у Београду*, *Танго за троје* Слободана Станишића, *Ми деца са станице* ЗОО Кристијане Ф, те популарне бестселере и серијале тинејџерских књига (*Дневник шоњавка* Цефа Кинија, *Рађање Елиота* Грејема Гарднера, *Треснућу вас! Бранила се Ема* Елизабет Целер, *Кул штребер* Пита Џонсона). Увођење таквих садржаја у наставу не би требало сматрати подилажењем деци јер је Селинџер одавно англосаксонски класик и литерарни феномен, а роман Гроздана Олујић је почетком шездесетих година, када је први пут објављен, представљао заокрет у српској омладинској књижевности. Вредело би ученике упознати и са данас готово непознатом филмском екранизацијом овог романа у режији Томе Јанића из 1965. године која комбинује елементе раног црноталасног израза са музичком подлогом цеза.

„Једна од чињеница која би могла да избије на светлост дана током таквог процеса јесте наша тежња да док хвалимо неког песника, подвлачимо оне видове његовог дела у којима он најмање подсећа на неког другог. У тим видовима или деловима његовог стваралаштва замишљамо да ћемо открити оно што је индивидуална, својствена есенција човека. Са задовољством се задржавамо на ономе по чему се тај песник разликује од својих претходника, а нарочито од својих непосредних претходника; настојимо да пронађемо нешто што се може издвојити да бисмо у томе уживали. Међутим, ако приђемо једном песнику без оваквих предрасуда, често ћемо открити да не само најбољи већ и најиндивидуалнији делови његовог дела могу бити они у којима су мртви песници, његови преци, најснажније потврдили своју бесмртност. Притом не мислим на период младости који је подложен утицајима, већ на период пуне зрелости” (Милосављевић 1991: 469).

Тиме однос тематских и мотивских сродности на линији извора и утицаја или општих места не мора бити само предмет дијахронијског изучавања књижевности који постоји у средњој школи; тематско планирање заступљено у основној школи погодно је за унутарпредметне корелације дела различитих епоха и књижевних традиција. „Седефна ружа” Гроздане Олујић погодна је за упоређивање са Андерсеновом бајком „Мала сирена” коју ученици читају у млађим разредима основне школе, Кишови „Вереници” са одломком „Прва љубав” из Нушићеве *Аутобиографије*, Ћопићеви *Орлови рано лете* са Нушићевим *Хајдуцима*, а Витезовићев *Шешир професора Вујића са Магарећим годинама* Бранка Ћопића и аутобиографском прозом Николе Тесле и Милутина Миланковића. Ни савремени аутори са списка изборне лектире нису изузетак од овог правила: роман *Мој дека је био трећња* Анђеле Нанети захвалан је за поређење са Ћопићевим приповеткама о односу дечака Баје и деда Рада у *Јутрима плавог сљеза*, *Сањар* Ијана Макјуана са интроспективно-аутобиографском причом Исидоре Секулић „Буре” о девојчици-сањару, а роман *Авен и јазонас у Земљи Ваука* Уроша Петровића, уз несумњиве везе са Толкиновим *Хобитом* и *Господаром прстенова*, може се поредити и са српским народним бајкама и демонолошким предањима. Колико год поборници искључивања традиције из наставе тврдили да су „застареле књиге досадне и неразумљиве деци”, те да им „треба оставити простора да уживају у читљивим савременим остварењима”, чињеница је да се њихово пуно уживање и разумевање не може стећи без традиционалног школског програма који поставља кључне теме, мотиве, форме, естетска и етичка питања. Уколико је ваљано наставно реализована, класична књижевност формира књижевни укус и гради читалачке навике, самим тиме подржава потребу за ваннаставним читањем, али и изоштрава младог читача да временом разликује добру од лоше књиге.

Традицијски низ Томаса Стернса Елиота замишљен је као низ књижевних дела који се проширује сваким новим књижевним делом које се у њега инкорпорира. Из традицијског низа формира се канон, национални и општи као тзв. „велики” и школски као тзв. „мали” канон. Чињеница је да се нека дела, изразито популарна у времену настанка и у одређеним периодима рецепције, временом повлаче из читалачког канона, уступајући место другим насловима, али у сваком школском канону постоји језгро писаца из националне и светске традиције чија је позиција стабилна. У српској књижевности, упркос бројним ревизијама и разматрањима „за” и „против”, од прозних писаца са елементима књижевног израза за децу неизоставни су: Бранко Ћопић, Иво Андрић, Бранислав Нушић, Јанко Веселиновић, Стеван Сремац, Гроздана Олујић и Данило Киш. Ученик са почетка 19. века, васпитаван на Доситејевим баснама (у оригиналном изразу, без језичких модификација) или на романима Милована Видаковића које је „покопала” Вукова критика и језичка реформа, разликовао се од ученика у СФРЈ који је у нашој средини читао романе са некада заједничког језичког и државног простора (*Црна браћа* Франце Бевка, *Селачка буна* Аугуста Шеное, *Не окрећу се, сине* Арсена Диклића, *Бели двори* Вехбија Кикаја, *Бело Циганче* Видоја Подгореца), а савремени млади читалац који се упознаје са наративом Светлане Велмар Јанковић (*Књига за Марку*), Горана Петровића („Пронађи и заокружи”) или Михајла Пантића („Слободне школ-

ске активности”) не познаје бројне наслове из домаће лектире које су читали његови родитељи. Дух времена и идеолошки и културолошки оквири утичу на измене школског канона, што је највидљивије у изменама списка обимнијих прозних дела која се читају код куће. Измене канона у српском наставном програму условиле су да се чак и класици светске књижевности „повуку из употребе” или нађу на изборном списку, сведу на одломке или изборно читање. Канон у извесном смислу јесте проширен поменути новим ауторима, претежно краћим текстовима или одломцима смештеним у изборни програм, те научно-популарним и информативним текстовима који су у фокусу овладавања вештинама читања и разумевања текста, али је редукован за наслове јужнословенске и светске књижевне традиције.

Ревитализација школског канона која је започета реформом наставног плана и програма за пети разред од школске 2018/2019. године свакако је неопходна и мора пратити дух времена и сензибилитет младог читаоца, али нагле и драстичне измене без адекватне попуне библиотечких фондова новим насловима и занемаривање старих (од којих нису сви идеолошки обојени духом претходне епохе, а повучени су из употребе или послати у стари папир у процесу ревизије), могу бити више него погубне за читалачке навике ученика, што су претходне ревизије наставног плана и програма и показале.

1.3.2. Домаћа: школска лектира vs. обавезна: изборна лектира (предности и мане оба концепта и утицај на читалачке навике)

Штиво предвиђено за наставно читање подводи се под појам лектира (franc. *lecture*, n.l. *lectura*) која „као збир разноврсних књижевноуметничких текстова, може да представља чинилац васпитног утицаја на ученике у домену њиховог социјално пожељног понашања” (Мркаљ 2016: 74). Лектира се одређује као „читање: штиво, књиге или градиво које треба прочитати уопште или за извесно време, нпр. у једној школској години, школско градиво” (Вујаклија 2004: 484) и „одређује на основу наставног плана и програма, наставних циљева и задатака, врсте и специфичности образовне установе, узраста и интересовања ученика” (*Педагошки лексикон* 1996: 262). Дакле, школска лектира може бити шире схваћена од појма класик; она знатним делом обухвата канонска дела, као и научнопопуларне и информативне текстове, уважавајући наставне принципе научности, узрасне прилагођености, довољности, доступности и систематичности. Под термином „лектира у настави” *Педагошка енциклопедија* подразумева штампане и писане текстове из науке, уметности, технике, технологије и друштвеног живота који се користе у наставном процесу за остваривање наставних циљева и задатака, што значи – штиво које се изучава не само у оквиру наставе књижевности, већ и свих других предмета на свим нивоима школовања:

„Ту спадају књиге, часописи, листови, документи, информациони материјали, приручници, енциклопедије, речници, лексикони и други текстови чијом се употребом може успешно остваривати, унапређивати и осавремењивати наставни рад” (*Педагошка енциклопедија* 1989: 430).

Програмски прописан садржај за читање у свакодневној свести ученика представља обавезу, намет. Парадоксално, ученици су и сами склони да потврде да би прописане наставне садржаје радије читали када не би били прописани, што се као тврдња појачава од петог ка осмом разреду, у бурним променама у раној адолесценцији, склоној опирању оквирима које им родитељи и наставници постављају. Ученици дело из корпуса лектире често доживљавају као окамењено, овештало, напорно при самом помену наслова, да би га, увучени у занимљиву и узбудљиву нарацију, радо прихватили, што се може уочити при наставној обради *Хајдук Станка* Јанка Веселиновића или *Доживљаја Николетине Бурсаћа* Бранка Ћопића.

Слободан Ж. Марковић прави разлику између књижевности за децу коју чине целовита дела (песме, проза, драме) која по својој целокупној структури одговарају децијим моћима прихватања њихове суштине и поруке и лектире као ширег термина која поред књижевности за децу садржи и одломке сложенијих дела, али и „дела и текстове из различитих области живота (историје, научне фантастике, технике), која у својој суштини немају литерарних вредности и нису уметност” (Мркаљ 2016: 76). Уз „књиге, новине и часописе које неко чита да би се забавио или поучио” (РКТ 2001: 392), обавезну лектуру бирају одређени стручњаци са циљем да прочитано штиво допринесе развоју ученика. Дакле, лектира је избор одраслих, компетентних методичара, аутора наставних планова и програма који уважавају традицијски низ, укључују дела у школски канон, врше измену канона, одређују обим и статус лектире, а на оквирима које су они поставили, аутори уџбеника и приређивачи лектирских комплета обликују методичку апаратуру.

Уколико се упореде дефиниције методичара и теоретичара књижевности за децу, запажа се терминолошка непрецизност појма школска лектира. Зона Мркаљ наводи да „неки аутори, попут Стефановића и Станисављевића (1968), користе синтагму *књижевна лектира* која подразумева и друге атрибуте: *школска лектира*, *домаћа лектира* или само *лектира*” (уп. 2016: 76), а Мирољуб Вучковић истиче појам *домаћа лектира*, јер термин школска лектира није најадекватнији с обзиром на то да се знатан део наслова који се одређују појмом *лектира* мора прочитати код куће (уп. 1993: 107 – 110). Наставна пракса до реформисаних програма с почетка 21. века разликовала је однос школске и домаће лектире. Под школском лектиром подразумевала су се књижевна дела која се могу обрадити током часа (народне прозне врсте, уметничка приповетка и новела, репрезентативни одломци из романа или дужих приповедака, песме, одломци из спегова и поема...). Павле Илић напомиње да термин *школска лектира* само делимично одговара наставној пракси пошто обухвата само она дела која можемо читати и тумачити на часу, дела доступна у читанци, а да она дела која се засебно штампају у лектирским комплетима не може подвести под тај појам пошто су због обима „намењена за домаће читање” (Илић 2006: 76). Домаћа лектира се не ограничава на читанку (иако се поједини одломци могу наћи у њој као пут за мотивацију ученика), односно поменута дела неопходно је узети из библиотеке (школске, кућне, јавне), а постојали су и лектирски комплети „Младог поколења”, „Нолита” или „ЗУНС-а”, које су ученици факултативно могли да набаве и користе, опремљени базичном методичком литературом (Предговор, Разговор о прочитаном делу, О писцу, Речник непознатих речи). Примерци данас важећих лектирских наслова и даље се користе из тих комплета, уз лектирска издања приватних издавача („Креативни центар”, „Пчелица”, „ЈРЈ”, „Школска књига”, „Вулкан”), од којих су нека веома добро опремљена како методички тако и илустративно („Креативни центар”), а друга пуна лекторских грешака, уз рђав превод и непоштовање ауторског текста.

И док школску лектуру наставник и ученици читају на часу (у неким насловима уживајући више, а у неким мање, али испуњавајући наставне циљеве и задатке „на лицу места”), читање *домаће лектире* није нов проблем и илузорно би било рећи да су сва деца пре двадесет или тридесет година читала домаћу лектуру. Појава нових видова уметности и забаве као и масовних медија у 20. и 21. веку (филм, стрип, тинејџерски часописи, телевизија, интернет, друштвене мреже, мобилни телефони, таблети) одвлачила је постепено младе од књиге као јединог вида забаве и сазнања, што је, опет, у претходним вековима била привилегија богате или образоване елите. У српском друштву Вуков књижевни језик уведен је у школску праксу тек 1868. године, а обавезно осмогодишње основно школовање постало је обавезно тек 1952. године усвајањем Општег закона о школству²⁷, те је до тада веома узак круг људи имао развијену читалачку културу. Када је код Срба напoкон дошло до демократизације школства, из Гутенбергове галаксије књига се врло брзо прешло у галаксије

²⁷ Навод према „Како су се оснивале и „множиле” школе по Србији” (<<https://www.ekapija.com/news/197463/kako-su-se-osnivale-i-mnozile-skole-po-srbiji>> 30.12. 2019.

покретних слика и дигитално-виртуелне комуникације. Иако је издаваштво папирних примерака и даље присутно бројним насловима, оно све више тежи комерцијалним, а све мање уметнички вредним насловима, што може имати негативне последице по образовање младих.

Списак домаће лектире од десет и више наслова (од којих је значајан број припадао управо прози за децу и младе) ученици су обично добијали на крају претходног разреда, тако да су у току летњег распуста могли да прочитају део наслова или целокупан списак. Било је и ученика који су самостално, по моделу који би им задао наставник (биографија писца – тема – сиже – главни и споредни ликови – омиљена епизода из романа – идејни слој дела – најлепши цитати из дела), водили своје дневнике прочитаних књига, чиме су стицали вештине за учествовање на такмичењу „Читалачка значка”. Наставници су по том моделу или путем истраживачких задатака ученике обавезивали да воде тзв. „свеску за лектуру” (читалачки дневник). Из данашње перспективе, вођење белешки о прочитаном у дневницима читања било је корисно као вид развијања аналитичко-синтетичких вештина ученика, мада је и пре двадесетак година било ученика који су свеске преписивали од другова из разреда или су им их радили родитељи, браћа, сестре и други „помагачи”. Проблем се заострио појавом препричаних садржаја лектире на интернету (www.lektira.ba, www.natabanu.com), које у ученици масовно и некритички почели да преписују, те су се у пракси дневници прочитаних књига претворили у механички пренете записе са поменутих сајтова. Све су присутнији и приручници са препричаном лектиром (*Прилози настави књижевности* или *Интерпретације књижевних дела*), који су пре двадесетак година прво постали „испомоћ у читању” средњошколске лектире, да би се нешто касније појавила и издања за основну школу, којима ученици покушавају да надоместе читање целовитог књижевноуметничког текста.

Већ помињана реформа Наставног плана и програма из 2008. године уместо школске и домаће лектире увела је обавезни и допунски избор. Обавезни избор наставник је дужан да реализује у текућој школској години пошто је познавање тих дела, аутора и књижевних поступака који се путем њиховог читања усвајају прописано стандардима за основну школу, те представља сегмент провере знања на завршном испиту. Допунски избор, дат најчешће кроз одломке у читанкама, наставник реализује бирајући од три до пет дела са понуђеног списка, али осим за такмичење „Књижевна олимпијада” у организацији Друштва за српски језик и књижевност ученицима се та дела не траже на завршном испиту. Наставници их могу, али и не морају тражити на тестовима из познавања Књижевности, усменом пропитивању или на писменом задатку са темом из градива. Статус допунског избора у пракси често се своди на флоскулу „може, али и не мора”. Наставници у месечним плановима и дневницима могу забележити да су радили изборну лектуру, али на том часу могу у пракси да вежбају граматику и правопис или да усмено испитују ученике. Да ли треба окривити наставнике за непоштовање плана и програма? Стање фонда школских библиотека не допушта наставнику да зада ученицима целовито читање лектире које у школи нема или има тек понеки примерак. Одломци одабрани као мотивациони фактор за читање целовитог дела (Слободан Селенић: *Очеви и оци*, Владимир Хулпах: „Смедеревска тврђава”, Џ. Д. Селинџер: *Ловац у житу*), у наставној пракси делују истргнуто из контекста, недовољно привлачно. Одломак из Селенићевог романа са симпатичном епизодом Мајкловог купања на Сави ипак превазилази интересовања па и разумевање текста ученика шестог разреда. Нејасан им је искварени српски језик Мајклове мајке Енглескиње, а целовито читање тешко да је изводљиво, јер ово дело није роман за децу. Хулпахов текст „Смедеревска тврђава” занимљив је и леп, али би било потребно његово премештање у седми разред уз обраду песме „Старина Новак и кнез Богосав”, када су им историјска епоха пада српске деспотовине и лик Ирине Кантакузин – Проклете Јерине ближи и на часовима Историје. Сусрет Холдена Колфилда са сестрицом Фебом, издвојен из контекста романа, оставља прилично блед утисак код ученика док при интегралном читању бива кључна сцена у којој читаоци запажају снагу и моћ девојчице да у старијем брату, изгубљеном тинејџеру, изазове потребу за одговорношћу и бригу за друге. Али, када наставник пожели да целовито обради ово дело, враћа се

на проблем доступности књиге и упада у својеврстан зачарани круг. И ту, неретко, долази до одустајања од напора да се деца мотивишу.

Проблем читања допунског избора и обимнијих књижевних дела, Зона Мркаљ поставља овако:

„Од када је методички термин *домаћа лектура* у школским програмима замењен појмом *лектура*, који у методици подразумева све књижевноуметничке текстове што се читају и тумаче у настави, и сегментом допунски избор, примећено је да се многа литерарна остварења, прописана школским програмом за одређени разред, читају на нивоу одломка, а не као целовита дела. Шири увид у дело ученици тако, веома често, добијају листајући приручнике у којима су врхунска литерарна остварења препричана и коментарисана, те се тиме обесмишљава сваки напор да од својих ђака створе читаоце који ће у процесу читања уживати и развијати свој смисао за оно што је лепо и уметнички вредно. У тим случајевима изостаје сваки естетски доживљај дела” (Мркаљ 2016: 84–86).

Враћање појма домаћа лектура у настави српског језика од школске 2018/2019. године било је неопходно како би се и програмски и у наставној пракси у свести ученика и наставника читање обимнијих прозних дела схватило као један озбиљније постављен захтев. Такође, реформисани Наставни план и програм за пети разред основне школе из 2018. године акценат ставља на оспособљавање ученика за вођење дневника читања без схематизованих налога који су једнаки за свако прозно дело, уз примену истраживачких задатака који су организовани по нивоима постигнућа, а које би наставник ученицима могао да умножи и јасно истакне која питања представљају основни, која средњи, а која напредни ниво тумачења књижевноуметничког дела. Дobar показатељ како би се ти радни налози могли организовати при целовитом читању јесу радни налози дати иза одломака прозних књижевних дела за децу и младе у читанци *Расковник* ауторки Зоне Мркаљ и Зорице Несторовић (Мркаљ, Несторовић: 2018), који у различитим нијансама одређене боје постављају ученицима питања по нивоима постигнућа. У наставној пракси није занемарљив број ученика који отежано читају и пишу, ученика са потешкоћама у учењу и развоју који прате наставу по ИОП-у 1 или ИОП-у 2, али и њима је могуће прилагодити писање свеске за домаћу лектуру, макар она била у виду читања краћих одломака или би пратила наставникову сажету прераду (што је неопходно за ИОП 2), са одговарајућим радним налозима које ученици треба да попуне на наставним листићима.²⁸ Ревитализација термина *домаћа лектура* требало би да донесе помак у озбиљнијем третирању прозне књижевности за децу и младе у наставним плановима и програмима јер су управо дела овог књижевног корпуса највише повучена у претходним ревизијама школских програма. Књижевност за децу као неретко маргинализована област у научним круговима тумача књижевног дела програмским свођењем на мали број обимнијих наслова сасечена је у корену како у разредној (до 5. разреда од романа за децу читају се свега *Алиса у Земљи чуда* Луиса Керола и *Бела Грива* Ренеа Гијоа), тако и у предметној настави. А управо дела која се обрађују у школи, постају „језгро око којег се развија дечја лектура и трасира пут да дете/ученик постане читалац” (Мркаљ 2016: 84). Уколико се у наставној пракси лектура занемари или се потисне на ниво одломка, са шаблонизованим, механицистичким приступом прози за децу и младе, деца постепено губе вољу за читањем, па и домаћу и школску, и обавезну и изборну лектуру (који год термин да се употреби) схвате као нешто сасвим неважно у свом одрастању, образовању и васпитању. Умешан, посвећен и креативан наставник који зна да истакне важност читања прозе за децу и младе (и књижевности уопште) у пракси може да ублажи и превазиђе кризу

²⁸ За сада, такви радни налози нису масовније развијени, поједине колеге на фејсбук групи Српски језик – инклузија објављују своје прилоге, а на хрватском сајту Издавачке куће „Алскарипт” налазе се примери радних налога који нам могу помоћи при креирању сопствених налога.

читања, и у „најслабијим” одељењима по саставу, као и у условима у којима школске библиотеке имају више него оскудан фонд:

„Искуство показује да добри часови књижевности мотивишу ученике на читање лектуре и активност на часу, јер је лепота дела, која се открива на овим часовима, најбољи подстицај за даља читања и откривања нових књижевних текстова” (Мркаљ 2016: 84).

Предлози које Зона Мркаљ даје у књизи *Од буквара до читанки* (Мркаљ 2016: 97–98), као начин да се стане на пут кризи читања, значајни су и драгоцени за побољшање нивоа читаности прозе за децу и младе. Уз враћање појмова *домаћа лектура* и *дневник читања* како у млађим тако и у старијим разредима, планирање барем једног наслова домаће лектуре месечно (са читањем са оловком у руци), одабир жанровски разноврсних дела, као и давање могућности ученику да бар једно дело годишње одабере по сопственом нахођењу и представи га одељењу, наставно тумачење позоришних и филмских верзија обрађених дела за децу и младе (*Робинсон Крусо*, *Доживљаји Тома Сојера*, *Орлови рано лете*, *Дечаџи Павлове улице*, *Дневник Ане Франк*, *Магареће године*, *Аги и Ема*, *Пети лептир*) такође је предвиђено текућом реформом наставних садржаја из Књижевности за старије разреде основне школе.

1.3.3. Критеријуми за одабир лектуре

Једна од дилема методичара и проучавалаца књижевности за децу и младе, али и професора српског језика-практичара, јесте како одабрати ваљане лектурске наслове за читање. Чини се да стручна јавност још увек није поставила прецизне критеријуме одабира, да се читање само и искључиво класичних дела показало као нешто „што, нажалост, не одговара новим генерацијама ученика” (Мркаљ 2016: 79). У тексту „Школска лектура у наставним плановима и програмима, наставникова креативност у реализацији програма лектуре” Цвјетин Ристановић се суочава са следећим низом дилема:

1. Како направити избор дела примерен ученицима када не постоје озбиљније студије о рецепцији књижевних дела с обзиром на узраст ученика?
2. Колики број дела би требало реализовати у настави?
3. Да ли у наставним плановима и програмима дати прецизан списак наслова за лектуру или шири списак са кога ће наставник према могућностима, потребама и интересовањима ученика вршити одабир књига (уз уважавање стања фонда школских библиотека)?
4. Којим делима би требало дати предност, једноставнијим или сложеним?
5. Да ли преферирати дела са израженим естетским или васпитним критеријумима?
6. Да ли заступати класична дела или савремена? (уп. 2007: 26)

Ристановић даје седам критеријума по којима би требало вршити одабир књига за наставно читање:

1. Бирати дела високог уметничког нивоа;
2. Водити рачуна о тематској и жанровској разноврсности дела;
3. Сразмерно заступати дела националне књижевности као и дела из корпуса опште књижевности;
4. Одабрати дела примерена узрасту ученика;
5. Изабрана дела треба да задовољавају интересовања деце која живе у овом времену „тако да на овим листама не би требало да се нађу дела која ни у чему не кореспондирају са овим временом” (уп. 2007: 26).

Ако се Ристановићева прва четири параметра у потпуности слажу са искуствима методичара-практичара, пети критеријум би се могао довести у питање. Ако би се на тај начин бирала дела, класична књижевност би једним знатним делом, и то оним најбољим, била угрожена. Ученицима би се могли понудити дела попут *Принцезиног дневника* Мег Кебот, *Дневник шоњавка* Цефа Кинија, романи Пита Џонсона, Елизабет Целер или Стефани Мајер. То су дела која прате савремена децја интересовања, налазе се на листи бестселера и кореспондирају са данашњим временом, али још увек нису канонизована и није погрешно сместити их у корпус изборне лектире, али би било погубно на њих ставити фокус наставног плана и програма Књижевности. Овакво становиште ни на који начин не омогућава остваривање образовних циљева наставе Књижевности, већ се своди на наставну реализацију практичних (функционалних) циљева, што не сме постати једина улога читања и учења. Не треба занемарити потребу да лектира мора деци да буде занимљива, али она мора и да одговори на нека универзална питања за којим дете током одрастања трага, питања која не кореспондирају само са временом настанка или данашњим временом, већ са било којим временом у којем се дело рецепира. *Робинсон Крузо* је дело вечитих вредности јер говори о борби човека са животним недаћама, природом и самим собом, *Доживљаји Тома Сојера* зато што доказују врлине и вредности несташног дечака-сирочета, а *Дневник Ане Франк* упозорава на опасност међунационалне мржње и сегрегације које за собом остављају разорне последице. У Селишкарском роману *Дружина Сињи галеб* борба дечака Иве да поврати очев пољуљан углед након прокоцканог новца сељана, као и борба групе дечака са кријумчарима, одметницима од закона, такође бива универзална тема, а јаз генерација и тзв. „бунтовништво без разлога” Селинцеровог Холдена Колфилда или Олујићкиног Слободана Галца тема је која се препознаје у ликовима ренесанских младића-пустахија, и у просветитељским поукама Доситејеве аутобиографије, у мотиву романтичног „сувишног јунака” као отпадника од дома, породице и система, а она кореспондира и са савременом тинејџерском продукцијом.

Кад је реч о естетском критеријуму, Зона Мркаљ наглашава да деловање књижевности није само усмерено на естетски план, већ да оно захвата и сазнајно-васпитно поље, мисаоно-емотивно и вољно понашање, али и интелектуално, емоционално и социјално израђивање” те да „сазнајне и васпитне вибрације књижевног дела поспешују формирање нових искустава детета у развоју и отворено утичу на ученике” (уп 2016: 80). Славица Јовановић истиче да „естетски циљ никад није сам себи сврха, и кад бисмо то хтели, лектира служи за овладавање вештином читања, за стицање знања, усвајање ставова и вредности, али је њен ПРВИ ЗАДАТАК – подстицај за читање, читање као откривање света и откривање лепоте једне уметности (не увежбавање технике читања)” (уп. 2007: 40). Емпатија, разумевање, толеранција, вредност рада и труда, доношење морално исправних одлука, борба за постизање зацртаног циља, храброст, доследност – све су то вредности које млади читалац упија читајући прозу за децу и младе у корпусу школске лектире. Књижевно дело је подршка у одрастању, учитељ који учи младе како да се уклопе у свет у коме живе, носећи се са његовим тешким и тамним странама, а дивећи се истовремено његовим лепотама.

Француски методички систем обраде лектире је изразито либералан и даје пуну слободу ученику у односу према читању и ставу према лектири, што се види у следећим ставовима који кореспондирају са америчким и немачким стратегијама наставног читања:

„Имам право да читам слободно; имам право да не читам; право да не довршим читање; право да читам поново; да не читам било шта; право на занос; право да читам било где и било када; право да читам наглас; право на ћутање о прочитаном...” (Вукчевић, 2007: 52).

Не би било необично уколико овакав концепт заживи и у наставној пракси Републике Србије, пошто је Законом о уџбеницима, изгласаним 2016. године, уведено да је једна од тежих повреда радне обавезе наставника уколико захтева од ученика набавку уџбеника

(акредитованог и одабраног у оквиру стручних већа Српског језика за сваку школу), јер извор информација може бити и неки други уџбеник или интернет.²⁹ Француски модел лектире могао би се прихватити као параметар ваннаставног читања, али уколико би се озаконио у нашој средини, криза читања би се додатно продубила и то би већ ишло ка системској анархији. Наставно читање ипак мора имати извесну дозу задатости, извешан корпус текстова мора да буде заједнички за естетски, функционални и образовни одгој генерација ученика у одређеној средини. Дајући ученику легитимно право да чита шта хоће или да не чита ништа, наставници књижевности одустају од захтева да ученике треба мотивисати да читају уметнички вредна дела.

Ипак, проблем који се пре десетак година појавио маргинализацијом и нечитањем лектире у основној школи, није нерешив у пракси. Ученичке могућности (и потребе) много су веће од тренутних програмских захтева, а управо читањем прозе за децу и младе граде се читалачка интересовања и навике. Занемари ли се читање прозних дела из ове категорије књижевних текстова у деликатном периоду од петог до осмог разреда основне школе, деца кроз систем школовања постају недовољно оспособљена за читање комплексних дела књижевности за одрасле, а шире гледано – и за читање уопште. Програмска концепција, мотивисаност наставника и ослањање на штиво које је ученицима доступно, а има наставну сврховитост – сегменти су организације наставе који се могу и морају повезати како би се унапредило читање прозе за децу и младе у оквиру лектирског читања.

²⁹ Да ли је онда тежи прекршај радне обавезе, прекршај који може водити прекиду радног односа у школи, да наставник зада ученику да прочита одређену књигу (прописану наставним планом и програмом) и да потом тражи да ученик на усменом одговору, писменом задатку или током рада на часу покаже како је разумео и доживио дело? Да му притом уважи „знање” ако је информације о делу нашао у штампаном приручнику или на сајту са препричаним лектирама, или још горе – на Википедији, електронској енциклопедији коју свако може да допише по свом нахођењу, бивајући или не бивајући стручан за дату област, а да притом није ни узео лектиру у руке или прелистао у њој методичку апаратуру? Треба размислити и о положају наставника, као и о организацији часа и постизању наставних циљева и задатака које проверава екстерна евалуација, а резултати завршног испита прослеђују се Министарству просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. То онда више није само криза читања лектире, већ криза свих сегмената наставе, на готово свим предметима.

1.4. КРИЗА ЧИТАЊА, НАСТАВНО И ВАННАСТАВНО ЧИТАЊЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ³⁰

1.4.1. Појам кризе читања – узрочници и индикатори

Важност и значај наставног и ваннаставног читања потиче од низа менталних процеса који се у овој умној делатности синтетишу у неколико различитих операција, које Новица Милић у студији *Предавања о читању* одређује као међујединство „перцепције, разумевања, рекогниције, когниције, меморисања, рефлексије, спекулације, имагинације и фантазије” (уп. 2000: 5). Отуда култура и стратегије читања нису вештине усмерене само на овладавање садржајима наставе Књижевности, већ свих друштвених и природних наука, као и практичних вештина, од занатских и стручних, до академских и научних који почивају на поменим менталним процесима. С друге стране, наставна пракса суочава се са појмом кризе читања као рапидног опадања броја читалаца свих генерација у корист праћења других медија сазнања и забаве (телевизија, филм, штампано новинарство, интернет), и уз то културе читања квалитетне уметничке књижевности, насупротив комерцијалном издаваштву.

Демократизација школства као привилегије богатих и ретких надарених од епохе просвећености до данас допринела је и демократизацији књиге, чиме читање престаје да буде привилегија образоване елите. Масовно комерцијално штампарство, велики тиражи и јефтина цевна издања, као и постојање јавних и школских библиотека, утицали су да књига буде доступна свим слојевима друштва, а да се путем наставних планова и програма деца и млади у процесу образовања обавежу на читање одређеног броја канонских наслова који ће их извештити у читању озбиљне литературе у њиховом зрелом добу. Временом је изневерена племенита утопистичка тежња о заинтересованости и потреби свих људи за књигом:

„Међутим, поготову под утицајем нових медија, сам појам књиге изгубио је своју некадашњу узвишеност, своју вредност и васпитну моћ. Универзална доступност и непрегледни квантитет књижне продукције, на жалост, нису никакав гарант квалитета и остваривања истинске мисије читања” (Вучковић, Тодоров 2010: 10).

Радио, филм и телевизија су вештину праћења приче путем читања и читалачке имагинације заменили радиофонијом као поступком дочаравања наравије путем звукова и шумава (популарност радио-драма од двадесетих до шездесетих година прошлог века) и покретним сликама које визуелизују наратив, феномену о коме је, на бази наратологије у књижевној теорији, Дејвид Бордвел засновао своју студију *Нарација у играном филму*. Појавом екранизације књижевних дела, прозни (и нешто ређе драмски) наратив прерађивао се још од Мелијесовог *Путовања на Месец* у сажетију, питкију форму, за задатим и зацртаним формама и клишеима тривијалне књижевности, као и кроз редитељско-продуцентске адаптације, којима су подлегле екранизације највећих класика. Циљ је био да у уобичајеном трајању од 90 до 120 минута сложени прозни наратив у поједностављеној форми презентује реципијентима, који су тако поштеђени читања стотина и стотина страна, али и ускраћени за аутентично литерарно штиво.

Појава интернета је крајем деведесетих година 20. века до данашњих дана у потпуности променила начин перцепирања текста, те се Гутенбергова галаксија књига, настала у 15. веку, почела претварати у Дигиталну галаксију Стива Џобса и Марка Закерберга. Насупрот линеарном тексту, страну по страну, ред по ред, појавило се читање као низ линкова, хипертекст, које је још осамдесетих година 20. века литерарно антиципирао Милорад Павић у роману *Хазарски речник*. Класична енциклопедија подразумевала је стрпљење у листању обимних томова у потрази за одредницом, али је интернет, као непрегледна енциклопедија корисног и вредног, али и бескорисног, тривијалног, непровереног и неретко опасног сазна-

³⁰ Видети у: Кљајић (2016а).

ња, изродила нестрпљење у претрази, које је довело до тога да се постепено прелази из *поседовања информација* у библиотечким фондовима ка *доступу информација*. Доступ информација подразумева да се бесплатно или уз малу накнаду, на било ком месту покривеном интернетом на свету преузму читави томови електронских докумената и књига који кориснику заузимају занемарљив меморијски простор, а не захтевају одлазак у књижару, библиотеку или архив, јер су за то заслужни е-библиотеке и електронски читачи књига, од којих је најпознатији kindle, као и сајтови за читаоце и истраживаче www.goodreads.com, www.scribd.com или www.academia.edu. Уз све позитивне ефекте дигиталне хуманистике, невештост или нестрпљење у претрази доводе до првог датог извора информација, електронске енциклопедије www.wikipedia.com, на којој свако без обзира на стручност може да додаје, мења и допуњава одреднице, што доводи до непоузданости информација. Ово је видљиво у ученичким рефератима који се ослањају на дословно преузимање садржаја из непровереног извора иако се можда који линк испод тога налази одредница из Ларусове енциклопедије или Енциклопедије Британике или званична презентација неког наставног садржаја. То доводи до површности и материјалних грешака у сазнању, те није ретко да се у савременом материјализованом свету готова дајцест сазнања преферирају у односу на изворно, дубинско сазнање.

1.4.2. Последице кризе читања на наставно читање књижевности за децу и младе

Према резултатима истраживања читања школске лектире у неколико основних и средњих школа у Новом Саду, Футогу и Кикинди³¹, 63.95% ученика не воли да чита школску лектуру, сва дела из школске лектире прочита свега 15.86% испитаних, док 85.09 % ученика радије чита дела из ваннаставног корпуса у односу на школску лектуру (Илић и др 2008: 10), што је из угла практичара сасвим реално и очекивано.

Поред доминације интернета у култури *дигиталних урођеника*, Илић, Гајић и Маљковић наводе обим општег курикулума, од повећаног броја обавезних изборних и факултативних предмета, па до оптерећења новим наставним садржајима у оквиру предмета Српски језик и књижевност, често пренетим из средњошколске наставе, без реалне оправданости потребама завршног испита, који су сасвим неусклађени са могућностима и интересовањима ученика. Наведени аутори сматрају да ће наставни програми, без обзира на стварне или привидне редукације увек бити захтевни:

„То морају да буду, јер се све науке из којих се предмети конституишу убрзано развијају и налазе своју примену у пракси, а то наставним предметима намеће обавезу да се новим научним достигнућима иновирају. Уз то, има у сваком предмету кључних садржаја без којих тај предмет не може да функционише” (Илић и др. 2008: 19).

Као колатерална штета обимних наставних планова, укључујући и веома захтеван наставни програм Српског језика и књижевности, „страда” књижевни садржај који се чита код куће, који се до 2008. године означавао појмом *домаћа лектура*. Брисањем категорија школска и домаћа лектира и увођењем обавезне и изборне лектире проблем се продубио, чим је нешто изборно, третира се као необавезно и небитно, и то не само од ученика, него и од наставника који те садржаје раде површно или их прескачу.

Књижевна продукција и књижевни живот такође су узрок кризе читања; парадоксално је да књижевна продукција расте, а читалаштво опада. Разуме се, комерцијални издавачи и књижари имају профит од тривијалних садржаја, којима подлежу и млади, што је једна од странпутица ваннаставног читања. И најзад, темпо живота у транзиционој капиталистичкој

³¹ У студији *Криза читања – комплексан педагошки, културолошки и општедруштвени проблем* аутори Павле Илић, Оливера Гајић и Миланка Маљковић су се бавили облицима и последицама кризе читања на наставу Српског језика и књижевности.

ери, несигурна егзистенција, доминација радног времена насупрот више него ретком слободном времену, модел су живота родитеља савремене генерације ученика. Родитељи, немајући времена за читање, немају ни времена да се посвете деци и укажу им на потребу за читањем и истакну то као свакодневну животну потребу за учењем, забавом или доколицом, а књижевност као временска уметност не може се реципирати без категорије времена.

1.4.3. Видови превазилажења кризе читања

Постоји више модела наставног поступања којима се може избећи криза читања књижевности за децу: читање дела на наставном часу, групни рад ученика, кратки текстови и организација наставног рада по принципу дечје игре, „са којом упознавање и читање и обимнијих књижевних дела представља за ученика извор задовољства и нових сазнања” (Илић и др. 2008: 133). Други значајан моменат је усаглашеност одлика књижевно-сти за децу, њеног стварања и њених поетских одлика са психологијом деце, као и категоријом игровости коју теоријски заступа Милан Пражић у књизи *Игра као слобода*. Игра је детињи начин живота, а један од видова игре управо је језичка игра: „Кад дете каже: хајде да се играмо, то значи: хајде да живимо на свој, дечји начин” (Пражић 1971: 270). Игровни приступ књижевности за децу за мале реципијенте представља забаву, „а самим тим подстиче страст за истраживањем и авантуристичким путовањима у које их води машта” (Илић и др. 2008: 132).

Поменути наставни методи су, кад је реч о прозној књижевности, применљиви на басне и приче о животињама, народне и уметничке бајке, фантастичне приче, приче о стварима и реалистичке приче, а од романескних жанрова на роман о детињству и деци, авантуристички, историјски и ратни роман. Децу млађег школског узраста, недовољно зрелу за анализу психологије ликова, „више привлачи занимљива фабула пуна догађаја, којима се задовољава дечја потреба за акцијом” (Илић и др. 2008: 136). Та потреба се наставља и у старијим разредима са бројним насловима прожетим авантуром и динамичном акцијом, али се постепено продубљују способности ученика да опишу психолошки профил ликова, њихов развој, карактеризацију и мотивацију, као и откривање вештина читања лирски интониране прозе.

Свет књижевног прозног текста за децу и младе подстиче свестран духовни развој ученикове личности, његових сазнајних, доживљајних и искуствених потенцијала:

„Књижевност за децу уводи дете у нове светове, у нове просторе и времена, пружа им нова сазнања о људима и њиховом животу, о природи, њеној разноврсности и лепотама. Тиме се богате дечја сазнања о свету у којем живе, шири се њихов духовни хоризонт, развијају се њихове менталне, посебно когнитивне способности” (Илић и др. 2008: 149).

Читањем књижевног дискурса за децу и младе, обележеног етичко-естетичком компонентом, дете учи разлику између позитивних и негативних вредности, што обавезује аутора на моралну и естетску одговорност како према животним вредностима, тако и према младом читаоцу. Уз то, књижевност за децу рецепцијски је захвална и због својих стваралачких компоненти, односно неизмерне примене стваралачких активности, које ученика постављају у позицију творца чудесног света заснованог на имагинацији и естетском доживљају. И заиста, у петом и шестом разреду читање прозних дела у школским и кућним условима није драстично угрожено кризом читања, али рапидни пад прозних наслова за децу и миноран број наслова омладинске књижевности доводе до већ поменутог јаза и наглог одустајања многих младих читалаца од читања лектире или – читања уопште. Седми и осми разред требало би да буду постепени прелаз са читања књижевности за децу ка читању књижевности за одрасле, а уколико би се рецепцијски уважили закони развојне психологије и хоризонт оче-

кивања ученика, компромис би се нашао у нешто већем броју наслова омладинске књижевности у том периоду, па чак и у средњошколској настави.

1.4.4. Наставно и ваннаставно читање књижевности за децу и младе

Настава књижевности за децу и младе не би требало да негира токове и потребе ваннаставног читања књижевности, односно слободног избора ученика који проширује опсег читања са школског канона ка класичним делима необухваћеним каноном, као и савременом продукцијом која се чита у слободно време. Павле Илић истиче да уз обавезни део, изборни програм лектире треба раздвојити на наставников избор и ученички избор, уваживши потребе ученика, наводећи једну групу новосадских професора који су анкетирали колеге и децу и добили следеће резултате 2007. године и направили предлог дела годишњег глобалног плана:

Табела 1. Годишњи план рада на лектури (предлог Павла Илића)

Годишњи глобални план наставног рада на лектури		
Обавезни део	Изборни део	
	Наставников избор	Ученички избор
	Кристијана Ф: <i>Ми деца са станице Зоо</i> Градмир Стојковић: <i>Све моје глупости</i> Михаил Енде: <i>Бескрајна прича</i> Џуди Блум: <i>Боже, да ли си ту?</i> Јасминка Петровић: <i>Ово је најстрашнији дан у мом животу</i>	Мег Кебот: <i>Принцезин дневник 1–4</i> Алекс Бреди: <i>24 девојке за 7 дана</i> Ана Ђокић Понграшић: <i>Шелипи ти смопи да лимово те</i> Сју Таунзенд: <i>Тајни дневник Адријана Мола</i> Бонтон: <i>Књига о лепом понашању</i> (приредио Г. Биџак) Ружица Обрадовић: <i>СОС за тинејџере</i> Лемони Сникет: <i>Соба кошмара.</i>

Данас би, свакако, овај избор био нешто другачији. Истоветни наслови би се поклопили кад је реч о Кристијани Ф, Ендеу и Сју Таунзенд. То су дела који су у наставним програмима у западној Европи део обавезног канона, а приметно је да су и на изборном списку у програмима бивших југословенских република. Јасминка Петровић била би заступљена са романом *Лето када сам научила да летим*, а Градмир Стојковић, уз *Хајдука у Београду*, са популарним романом *Желим*. И ученички избор би донекле био задржан, али новија продукција сличних наслова и сличних садржаја утиче на листу читаности, па без Нила Гејмена, Роберта Мартина, Пита Џонсона, Федерика Моће или Уроша Петровића не би била потпуна листа ваннаставног читања.

Павле Илић заступа став да би оваквом поделом дошло до смањивања броја писаца у обавезном програму:

„У том смањеном делу нашао би се само она књижевна дела која су, према искуствима наставника (које треба нашироко консултовати), и до сада наилазила на добру рецепцију код ученика. Таква дела би се уносила у програме појединих разреда. Ако је, према нашој анкети, преко 45% анкетираних ученика успевало да прочита више од половине програмом предвиђених дела, реално би било очекивати да би овако смањен, пробран и изазован програм подстакао ученике да прочитају готово сва дела која он предвиђа. Читало би се опуштеније, са уживањем и задовољством, како се иначе читају вредна књижевна дела” (Илић и др. 2008: 89).

Број обрађених наслова је реформисаним планом и програмом за пети разред почев од школске 2018/2019. смањен са 40 на 35 текстова, чиме је дата могућност да се посвети више простора обради уметнички вредних текстова (два часа за наставну обраду „Похода на Мјесец”, „Десетице” и „Чича Јордана”), што даје простора за развијенију тематско-мотивску, лингвостилистичку и идејну анализу, стваралачке активности и примену игара у настави.

1.4.5. Криза читања изазвана програмским застрањењима

Но, управо истакнута лепа идеја поменутог новосадског методичара у пракси није заживела. Наставни план и програм из 2008. године унео је, посебно у седми и осми разред, низ текстова за које ће се бројни практичари сложити да им је место превасходно у средњошколској настави: *Канцонијер* Франческа Петрарке, „Ламент над Београдом” Милоша Црњанског, „Манасија” Васка Попе, *Ромео и Јулија* Вилијема Шекспира, „Ливада, у јесен” и *Ноћ и магла* Данила Киша, „Бисерне очи” Симе Пандуровића, *Старац и море* Ернеста Хемингвеја, од којих се већина дела налази на обавезном списку. Заправо, дошло је до оптерећења садржаја који се или поново раде у средњој школи, а наставна реалност указује да их већина ученика у основношколском узрасту отежано тумачи, или ако их тада и нема, у тренутно важећем Програму наставе и учења за седми и осми разред, били би погоднији за дијахронијско, а не за синхронијско читање. Уз то, већ је поменута наставна реалност читања изборне лектире у Републици Србији. Темпо обавезног целовитог читања свега два до три обимнија дела годишње потценио је читалачке могућности ученика; навикнути да је лектира ретка и необавезна појава, ученици су уместо 7-8 наслова годишње у основној школи имали прилике да обраде четири пута мање дела него, рецимо, генерације ученика основних школа пре 15-20 година. Наставници су се приклонили том режиму, многи се нашавши и у ситуацији да родитељи интервенишу уколико се ученицима задаје нешто обимније штиво изван те 2-3 обавезне књиге. У међувремену, стари примерци лектира које нису у обавезном избору (али многи од њих јесу у изборном) расходовани су тамо где су се школске библиотеке исувише водиле упутством јавних библиотека о ревизији фонда, или су склоњени. Новији наслови, осим у ретким случајевима, нису набављани, а кадровско смањење броја школских библиотекара од школске 2015/2016. године додатно је заострило ситуацију. Наставницима је било најједноставније да се послуже одломцима доступним у читанкама, али је и то постало демотивишуће пошто нису пружали довољно јасну слику о целини дела, а ученицима су чак деловали и незанимљиво, попут одломка из романа *Кроз пустињу и прашуму* Хенрика Сјенкјевича. Криза читања, односно толерисање нечитања, одразило се негативно на писано изражавање ученика, додатно угрожено непоштовањем правописа у СМС порукама и комуникацији на друштвеним мрежама, као и на говорну културу.

Пасивизација ритма читања довела је до нечитања и оног малог броја обавезних дела, а ученици су се касније у средњој школи с тешком муком навикавали на десетак врло озбиљних наслова годишње и општих места у ставовима средњошколских колега „да их наставници у основној школи нису ничему научили”.³²

То није реално стање могућности и потреба ученика, само се потреба и вештина читања ипак морају плански појачати и на њима инсистирати. У Основној школи „Бранко

³² Настава књижевности, не само у стручним школама, како Павле Илић напомиње, већ и у гимназији постала је оптерећење за наставника, дијалогска метода се почела повлачити пред монолошким методом јер наставник води дијалог само са реткима. Наставници су почели да диктирају анализе дела као лекције које су доцније ученици механички учили, а пред писмени из градива теме се у појединим случајевима дају унапред да их ученици спреме код куће (уз помоћ интерпретација, интернета и приватних професора), да би их напамет научили или преписали на часу. Наставници у појединим гимназијама чак избегавају да дају теме из градива, посебно обимнијих прозних дела, што доводи до тога да будући студенти у 4. разреду гимназије не знају да напишу есеј, а да су пишући слободне теме зарадили позитивну оцену из Српског језика и књижевности, па зато не морају да читају лектиру.

Радичевић” у Прогару уведено је читање једне књиге месечно (претежно прозних дела) као обавеза. У почетку су „успавани” читаоци показивали извештан отпор према читању, али су већ после другог обрађеног дела почели да постављају питање која је следећа лектира. Модел читања поклопио се сасвим интуитивно са наведеним предлогом Павла Илића и веома успешно заживео у пракси, уклопивши се у оквире важећег Наставног плана и програма и не нарушивши ни на који начин ништа од онога што се сматра за обавезно.

1.4.6. Одабир наслова за ваннаставно читање

Да би се неки од наслова из сфере ваннаставног читања тумачио на редовном часу, неопходно је усагласити жеље ученика и естетске критеријуме по којима наставник може уврстити одређени књижевни наслов у наставно читање. Консензус захтева и прилагођавање оним насловима које већина ученика може да набави из школске библиотеке или кућних фондова или размену мањег броја примерака у целом одељењу током школске године да би се дело реализовало када га сви ученици прочитају.

Фронтални рад могућ је одабиром заједничког наслова на нивоу консензуса у одељењу – ученици могу од понуђених наслова изгласати онај који ће читати. Током школске 2015/2016. године анкетирани су ученици одељења б3 у ОШ „Бранко Радичевић” у Прогару да одаберу коју би од књига из опсега ваннаставног читања унели као заједничку лектуру од понуђених наслова (*Хајдук у Београду* Градимира Стојковића, *Лето када сам научила да летим* Јасминке Петровић и *Пети лептир* Уроша Петровића) на завршетку школске године. Ове три књиге су ученици сами изгласали као своја омиљена дела из савремене продукције, дакле, реч је о одабиру наслова из ученичког избора. Ученици су изгласали наставно читање романа *Пети лептир* Уроша Петровића, који је гостовао у школи, образлажући избор потребом да се у наставу уведе дечји хорор са елементима социјалног развојног романа, чега у програму нема. Други моменат за одабир био је и први српски 3D филм, снимљен управо по овом роману, па је ученицима било привлачно мултимедијално читање лектире.

Ученички одабир може се реализовати и путем групног рада, када је могуће за два школска часа представити четири наслова. Исто одељење б3 добило је задатак да одабере авантуристичку књигу за децу и младе и да се организује по групама. Прва група одабрала је Лондонов роман *Бели очњак*, друга група *Гуливерова путовања* Џонатана Свифта, трећа група *Кроз пустињу и прашуму* Хенрика Сјенкјевича, а четврта група *Пустолова* Владимира Андрића. Интересантно је да је претежно реч о класичним насловима који су ученицима постали доступни куповином „Блицових” киоск издања класичне књижевности за децу. Ученици су током године скупљали своју едицију књига за децу, заправо јединим доступним, али естетски вредним књигама које се у овом селу могу купити, а потом се организовали у групе. Одабир Андрићевог *Пустолова* био је логичан због телевизијске серије снимљене по литерарном предлошку, као и због доступности књиге у школској библиотеци.

Читалачки пројекти такође могу бити мотивишући за ученике. Пројекат „Читалачки маратон” који је Издавачка кућа „Klett” покренула од школске 2017/2018. године за ученике од петог до осмог разреда, дао је шансу неафирмисаним ауторима да пошаљу свој роман на конкурс, после чега су наставници књижевности одабрали пет наслова (Бранка Трифуновић: *Ја, Алексија*, Радисав Милић: *Кад су се по други пут развели моји родитељи*, Виолета Ивковић: *Блогерка*, Мирко Јовановић: *Перо птице додо*, Светлана Живановић: *Необични ђаци*) у ужи избор који је дат као списак књига које ученици кроз методички осмишљене радионице треба да анализирају и критички процене. Иако није реч о делима врхунског литерарног остварења, тематика је савремена и ученицима блиска (развод родитеља, пресељење из мањег у већи град, школско насиље, прва љубав, социјалне разлике међу ученицима, значај модерних технологија у животу младих, генерацијски јаз, однос наставника и ученика). Ученици су путем дневника читања, блогова или разноврсних стваралачких

активности представљали закључке на радионицама, а потом и путем анкете оцењивали прочитана дела. Суд наставника о најбоље и најслабије написаној књизи поклопио се са судом ученика – најбоље је био оцењен у оба случаја роман *Ја, Алексија*, а најслабије *Перо птице додо*. Естетска неуједначеност наслова дала је простора да се критички сагледају успешно и мање успешно обликовани ликови, пропусти и омашке у карактеризацији и мотивацији, стилски успела и неуспела примена фигура и жаргонског језика, добра и лоша композиција дела, а и да се проблематизује етос појединих ликова. То управо и усмерава ученике да издиференцирају добру од лоше књиге за децу и схвате значај класичне и савремене литературе за децу у наставном плану, која никако не би смела да буде осредње или трећеразредне уметничке вредности.

1.4.7. Слабе стране ваннаставног читања

Слабе стране ваннаставног читања везане су за замке третирања књиге као робе, као штива некултуре, површности, насиља без граница, дела без позитивне поруке. То у последње време превазилази класичну дистинкцију висока књижевност – тривијална књижевност, јер је по премлади ум далеко опасније читати еротски трилер у односу на дела Агате Кристи и Мир-Јам. Све је чешћа ситуација да комерцијална „поплава” еротске романсе и еротског трилера доспе у руке ученика седмог и осмог разреда и средњошколаца. У наставној пракси се дешава да ученици на часу обраде Достојевског читају подједнако обиман еротски роман *Педесет нијанси сиве* Е. Л. Џејмс или сматрају да роман *Љубав у доба кокаина* Симониде Милојковић³³ боље тематизује проблем наркоманије код младих од, за њих, већ застарелог наратива Кристијане Ф. У сличан опсег улазиле су и аутобиографије знаменитих личности савремене поп културе (Жарко Лаушевић, Саша Турчић, Новак Ђоковић). Наставник се у пракси неретко нађе пред изазовом да оправда читалачки избор ученика под утицајем медија и киоск издаваштва, узрокован интригантном-сензационалистичким наративом, али и да им укаже на исте теме које их муче у класичној литератури, која изискује далеко већи напор при читању и разумевању, али које имају, уз естетски и васпитно-педагошки домет, и даље неопходан овом узрасту, упркос свим генерацијским опирањима. На часовима изборног читања ученицима се даје прилика да представе и овакве наслове, али и да их упореде са насловима озбиљне књижевности, те да потом дају суд о дубини и значају поруке коју оставља тривијална у односу на канонизовану књижевност. То је добар начин да се ученичка интересовања из домена ваннаставног читања не игноришу, а да се они упуте да науче да разликују дела по естетској вредности и ефемерна и вечна.

1.4.8. Општи закључци

Наставно читање канонских дела не би требало сасвим да се повуче пред књигама које деца воле да читају у слободно време, али би требало изнаћи времена да му се да изван простор на часовима обраде књижевних дела и усмене и писане говорне културе и часовима који испитују вештине читања и разумевања књижевних дела. Строга одвојеност канона од ваннаставног читања чини штету и наставном и ваннаставном читању. Наставном читању, јер се ученици „искључују” од садржаја који су прописани, сматрајући их досадним, наметнутим и мртвим и беже у свет свог књижевног избора, а ваннаставном, јер се оно обесхрабрује и одбацује уколико му се бар неки од часова у школи не посвети. Дистанца наставног и ваннаставног читања продубљује кризу читања док је њихова синергија ублажава, што

³³ Посебно је било изазовно ученицу 8. разреда, која је пошла на Сајам књига да купи *Љубав у доба кокаина*, охрабривши да уместо те књиге купи књигу *Гласам за љубав* Гроздане Олујић, која јесте на списку изборне лектире, али је у наставној пракси помало заборављени класик због ретког реиздавања и малог броја примерака у школским библиотекама, као и због одсуства било каквог медијског помена о значају те књиге, за разлику од дела Симониде Милојковић.

може бити добро полазиште за постепено превладавање кризе читања. Криза као појам представља тренутно стање које се да премостити, а то исто важи и за кризу читања.

1.5. ОБРАЗОВНИ, ФУНКЦИОНАЛНИ И ВАСПИТНИ ЦИЉЕВИ НАСТАВЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ

Настава књижевности као системски планирана мисија припремања младих генерација за рад и сврсисходно укључивање у друштво састоји се од сплета сложених наставних циљева и задатака који теже да обогате њихове сазнајне потенцијале, подстакну културу књиге и писмености као и општу културу, обликују естетски сензибилитет и моралну свест и савест, као и да развију практичну примену језичко-литерарних вештина и способности, менталних процеса којима се текстуални материјал чита, тумачи, усмено или писано презентује. Уколико би најопштији задатак наставе књижевности у основној школи могао да обухвати развијање смисла и способности ученика за граматички и правописно коректно, прецизно, уверљиво и садржински и формално усклађено усмено и писано изражавање, он се рашчлањује у низ разноврсних и сложених, ближих и даљих циљева који се деле на образовне (сазнајне), васпитне (одгојне) и функционалне (практичне).

Заснивајући се на оним програмским садржајима који изискују изучавање, разумевање и памћење, образовни циљеви се везују за стицање знања које наставник преноси ученицима кроз различите видове методичких радњи, као и путем стваралачких активности ученика. Они су усмерени према „упознавању и схватању одговарајућих чињеница и законитости”, утичући на „појмовно богаћење ученика и ширење њихових сазнајних видика”, тежећи да се путем њих „развија критичко мишљење, усваја научни поглед на свет и оствари образовна улога наставе” (Николић 1999: 14).

Тумачење, схватање и доживљавање прозног уметничког дела у основној школи теже усвајању низа књижевнотеоријских појмова који се уводе поступно и систематично, на примерима узрасно прилагођених текстова, са доцнијом применом и препознавању на сложенијим и захтевнијим делима:

„У корпус образовних циљева улазе следећи аспекти књижевног текста: *тематика, фабула, сиже, композиција, мотиви, уметничке слике, мотивациони систем, ликови (њихови поступци, изглед, душевна стања, мисли, осећања, намере, искази), битније поруке са поткрепљењима, важнији облици казивања: нарација, дескрипција, дијалози, монолози, приповедање у првом лицу, доживљени говор и сл., оригинални језичкостилски поступци*, а и друга исходишта естетичке сугестије” (Николић 1999: 14).

Програмски садржаји петог разреда јасно разграничавају лирски, епски и драмски књижевни род, а прозна књижевност заступљена је како на примерима народне и уметничке епике, тако и кроз књижевнонаучне текстове претежно аутобиографског карактера. Базични систем прозних књижевних родова у домену писане књижевности за децу и младе обухвата усвајање и проширивање одлика ауторске бајке (уметничке бајке Гроздане Олујић, Стеван Раичковић: *Мале бајке*), новеле (Антон Павлович Чехов: „Шала”), приповетке (Стеван Сремац: „Чича Јордан”) и збирке приповедне прозе (Бранко Ћопић: *Башта сљезове боје*), цртице (Иван Цанкар: „Десетица”), као и научнофантастичног, авантуристичког, хумористичког романа, лирског романа и романа из ђачког живота (Жил Верн: *20000 миља под морем*, Данијел Дефо: *Робинсон Крусо*, Бранислав Нушић: *Хајдуци*, Игор Коларов: *Аги и Ема*, Милован Витезовић: *Шешир професора Косте Вујића*), као и аутобиографског дискурса (Никола Тесла: *Моји изуми*, Милутин Миланковић: *Успомене, доживљаји и сазнања*). Ученици усвајају опште законитости прозног књижевног текста, као и појединих жанрова, одређујући тему текста, тематске целине, мотиве, навикавају се на вишеслојно тумачење ликова у прозном делу са више становишта: епског (деловање лика), чулног (изглед), лирског (осећања), драмског (сукоби), психолошког (мотивисање поступака), социолошког (друштвени услови формирања и испољавања), етичког (процењивање ставова и поступака).

Уколико се за пример узме лик капетана Нема из Верновог романа *20 000 миља под морем*, епско деловање подразумева капетаново поступање у поморским авантурама (борба са урођеницима, потапање бродова, поход на Јужни пол), чулни аспект обухвата спољашњи и унутрашњи потрет (са израженом димензијом задивљујућег образовања, манира и свестраности); лирски аспект се повезује са његовом психолошком димензијом (губитак породице и потреба за отуђењем од света на који је гневан); драмски аспект истиче заваду са људима којима се потајно свети, као и директне сукобе са Недом Ландом; социолошки обухвата друштвене услове у којима се формирао као личност (свет науке, културе и уметности, али и свет који криви за губитак ближњих), а етички проблематизује чин освете, њене димензије и усмереност на оне који му ни по чему нису криви за лични губитак (жртве потопљених бродова).

Уз етичку карактеризацију ликова, ученици упознају и видове језичке карактеризације. Отуда је, уз привидну строгаћу и суштински меко срце (етичка карактеризација), чича Јордан осликан и језичким средствима аутентичног локалног говора југа Србије (дијалектизми, историзми, архаизми).

Пратећи прозни текст, ученици рашчлањују елементе фабулативног тока и уметничка средства у развијању радње. Такође, усвајају и форме приповедања (облике казивања) у прозном тексту односно сегменту приповедање (нарацију), описивање (дескрипцију) и дијалог, као и приповедање у првом и трећем лицу. Значајно је и да уоче разлику између приповедача и аутора, те да их упореде са разликом аутора и лирског субјекта у лирској поезији. Уколико приповедање у првом лицу у Нушићевим *Хајдуцима* може имати изванредан аутобиографски карактер, повезан са личношћу и делом аутора, позиција приповедача у роману *20 000 миља под морем* јасно се одваја од позиције аутора; казивач је лик, учесник радње, професор Аронакс који из свог угла представља поморску авантуру на *Наутилусу*. Осим тога, иако се у овом узрасту још увек теоријски не дефинишу, разлика између непоузданог и свезнајућег приповедача ученицима постаје видљива. Као непоуздани приповедач, Аронакс остаје запитан над даљом судбином Нема и његове посаде, што ученицима даје да путем говорних вежби или писаних радова надограде, односно да допишу даљи ток радње. С друге стране, читалац *Доживљаја Тома Сојера* добија заокружену причу, са пуним увидом у разрешење судбина ликова (Том, Хаклбери Фин, Индијанац Џо).

Ученици се такође мотивишу да усвоје примену језичко-стилских средстава (стилских фигура) на прозном тексту, усвојених при обради лирске и епске поезије (епитет, поређење, персонификација, оноματοпеја, градијација). Бројне примере персонификације пронаћи ће у уметничкој бајци „Бајка о зрну песка” (антропоморфизовано зрно песка које мисли и жели), епитетима као и оноματοпејама обилује одломак „Атлантида” из романа *20 000 миља под морем* кроз визуелни и аудитивни опис морског дна, док су сликовита поређења заступљена у „Небеској реци” Гроздане Олујић.

У шестом разреду ученици се упућују на посматрање двоструког описивања стварности, путем субјективне и објективне дескрипције (поређење верног представљање појава са маштовитим повезивањем појава са ставом и осећањем писца или лика). У приповеци „Реч-две о Питеру” из збирке *Сањар* Ијана Маџуана уочава се драстична разлика између ентеријера собе у којој отац кити јелку пењући се на фотелју и субјективне слике коју Питер представља у својој свести. Уз пустоловни и научнофантастични, додају се и знања о историјском роману, чије базичне одлике ученици савладавају читањем одломка из романа *Хајдук Станко* Јанка Веселиновића. Уз већ усвојено хронолошко приповедање, ученици се упознају и са ретроспективним приповедањем, за шта је добар пример роман *Мој дека је био трешња* у којем се протагониста Тонино присећа свог друговања са дедом на селу од своје пете године до декине смрти и борбе за спас сеоског имања од урбанизације. Психолошка и социолошка карактеризација се продубљују; сликање јасних класних разлика између Немеча (син кројача) и Гереба (син богатог адвоката) диференцира их у самој дружини: Гереб је

наметљив, жељан власти, склон крађи (крађа поштанске марке) и издаји, а Немечек тих, повучен и физички слаб, али доследан својим назорима и веран дружини. Социјалне околности у којима одрастају Немечек, Чеховљев Вањка Жуков и дечак из Ћоровићеве приповетке „Богојављенска ноћ”, не мењају њихову чисту детињу душу, а изазивају снажну емпатију код читалаца. Такође, мотив крађе коња у збирци приповедака *Зовем се Арам* Вилијема Саројана социолошки је мотивисан; живећи у избеглиштву, а желећи да научи да јаше, рођак Мурад „позајмљује” коња, верујући да ће тако превазићи беду у којој живи и остварити своје дечачке снове. Психолошка карактеризација посебно је видљива у причи „Буре” Исидоре Секулић; интровертна девојчица склона сањарењу свој свет игре смешта у стару кацу, у свој тајновити простор игре и маште, као и Макјуанов Питер Таунсенд који често губи границу између стварности и дневног сањарења. Биолошку мотивацију ученици откривају у роману *Зов дивљине* Џека Лондона; Баков преображај од љубимца до звери доводи се у везу са откривеном генетском блискошћу са вуковима, којима се он у финалису романа трајно придружује.

Бавећи се фабулом у роману *Орлови рано лете* Бранка Ћопића, ученици уочавају кризне ситуације као покретаче фабуле: у првом делу романа долазак строгог и суровог учитеља Паприке у сеоску школу наводи храбру чету Јованчета да се одметне од школе, а у другом делу немачка окупација Југославије у Априлском рату 1941. године активира их да напусте свет детињства и дају свој допринос борби за слободу. Бакова отмица, покретач радње у роману *Зов дивљине*, узрокована је златном грозницом на Аљасци; људска потреба за богаћењем у суровим и непознатим пределима мења Баков живот од љубимца у сунчаној Калифорнији до запрежног пса на снежној Аљасци. Ретардација (зауостављање) фабуле видљива је кроз употребу описа (приказ снежних предела Аљаске у роману *Зов дивљине*) или епизода (хумористичке епизоде романа *Мој дека је био трешња* – разбијена јаја у декиној кошуљи, карневал, декин долазак у градску школу за Божић), као и описивањем унутрашњих сањарења и маште ликова („Реч-две о Питеру”, „Буре”).

Употреба метафоре као стилског изражајног средства може се представити на примеру поглавља „Трн у срцу” из романа *Мој дека је био трешња*; трн постаје метафора за декине болове који се на посредан начин представљају детету. Принцип алегорије видљив је у Андрићевој приповеци „Аска и вук” у којој је овчица Аска представљена као крхко занесено биће које се средствима уметности бори против принципа зла и уништења, оличеног у вуку.

У седмом разреду уводи се појам оквирне приче и уоквирене фабуле, чији би најрепрезентативнији примерак био роман *Магареће године* Бранка Ћопића (оквирна прича одраслог приповедача из времена Другог светског рата, уоквирена фабула из времена детињства, током двадесетих година прошлог века). Друштвена и историјска условљеност дела дају могућност корелације са наставом Историје; познавање историјског контекста Првог српског устанка неопходно је за тумачење романа *Хајдук Станко* Јанка Веселиновића, а историјско наслеђе Другог светског рата значајно је за тумачење Ћопићевић дела *Магареће године* и *Доживљаји Николетине Бурсаћа*, као и за дневничке записе Ане Франк. Алегоријско-филозофски аспекти, значајни за тумачење идејне вишеслојности књижевног дела захвални су за тумачење на примерима Егзиперијевог *Малог Принца* и *Галеба Џонатана Ливингстона* Ричарда Баха (значај емоција, пријатељства и детињег погледа на свет, право појединца да оствари своје жеље и снове, упркос отпору друштвене групе која не разуме његово одступање од клишеа). Статички и динамички мотиви у седмом разреду добијају на значају, те се на примеру *Дневника Ане Франк* писмо за депортацију Марго Франк поставља као динамички мотив за пресељење породице у Тајно склониште, а опис Тајног склоништа и бројне Анине опсервације о одрастању, односима са члановима породице, снови о слободи и страх од смрти спадају у статичке мотиве, те се управо на овом делу ученици упућују у карактеристике дневничке прозе. Епизодни елементи посебно су видљиви у роману *Мали Принц*, посете планетама су епизоде којима аутор алегоријски представља типове људи. Хумористичка карактеризација лика видљива је на примеру Николетине

Бурсаћа, који садржи елементе карикатуралног, путем физичког описа, говора и гестова, који изазивају симпатију читалаца, а иза које се крије нежна и танана душа овог ратника. Употребом унутрашњег монолога као неизговорених мисли лика, Бахово дело *Галеб Џонатан Ливингстон* обилује примерима у којима се могу контрастирати употреба овог облика казивања (уз сегменте доживљеног говора) и дијалога, што је присутно и у Исаковићевој приповеци „Кашика”.

У осмом разреду жанровске специфичности кратке приче упознају се на изборном тексту „Слободне школске активности”, а одлике омладинског романа на делима *Ловац у жити* Џ. Д. Селинџера и *Гласам за љубав* Гроздане Олујић, односно осми разред је са врло сажетим бројем дела фокусиран на омладинску књижевност. Елементи биографског романа видљиви су у одломку из романа *Тесла – портрет међу маскама* у којем се тематизује детињство Николе Тесле и који је погодан за поређење са аутобиографским дискурсом (*Моји изуми*). Метонимија као стилско изражајно средство препознаје се кроз колективни лик ђачких скупина (дружина, школа, разред).

Етички и естетички аспекти наставе књижевности остварују се путем васпитних (одгојних циљева) који се односе на „стицање врлина и позитивних навика, развијање ваљаних моралних схватања и усвајање културног понашања” (Николић 1999: 17) зарад хуманизације и социјализације личности. Хуманистичко васпитање заснива се на разликовању добра и зла, правде и неправде, врлина и мана, љубави и мржње, лепог и ружног, тежећи да код ученика створи јасну представу које су особине морално исправне, а које за критику и осуду. На примерима књижевних текстова ученик се охрабрује и усмерава да и сам буде поштен, вредан, дружељубив, племенит, несебичан, хуманиста, широких схватања и без предрасуда.

Читајући кратку причу „Зеца – година једанаеста” Горана Петровића, ученици се суочавају са дилемом – да ли ради једног сласног ручка жртвовати зеца купљеног на пијаци или се одрећи властитог задовољства и сачувати живот „мекој крзненој гужвици”. Идеја приче подстиче хуманост и самилост према свету животиња – отац ипак није у стању да угаси један живот, подстичући и своју децу да буду племенита и да воле животиње. Док се Мануел као издајник судије Милера и крадљивац паса, човек у црвеном свитеру као насилник са тојагом и трио Хал – Чарлс – Мерцедес као изабљивачи животиња у роману *Зов дивљине* Џека Лондона негативно вреднују, Шарл и Перо правично поступају са псима, као и Џон Торнтон који Беку спасава живот и стиче његову неизмерну љубав, те се приказују као људи вредни поштовања. Међутим, оног тренутка када у Торнтону превагне златна грозница, када крене у неистражене пределе као легендарном руднику из којег се никад нико жив није вратио, он је осуђен на смрт, што упућује ученике да свака нездрава тежња, у овом случају опсесија за лаким богаћењем, појединца води у пропаст. У Њопићевим *Магарећим годинама* улизиштво Смрдоње и Бобе Лутке ученици јасно осуђују, док се солидарност дечака и девојчица из гимназије према избаченом Дулету Дабићу високо морално вреднује. У *Доживљајима Николетине Бурсаћа*, лик заробљеног Талијана, збуњеног и смушеног, изазива самилост протагонисте и свест да није сваки човек у непријатељској униформи непријатељ, да су многи, мимо своје воље, натерани да носе пушку и да црно-беле поларизације на „добре” и „лоше” момке не важе чак ни у рату. Ако их униформа раздваја, спајају их заједничко име и чежња за миром и топлим домом.

Естетско васпитање ученика тежи изградњи љубави према читању и стварању читалачких афинитета и навика ради стварања „уметничког укуса, богаћењу репродуктивне и стваралачке маште и јачању чулног, језичког и литерарног сензибилитета” (Николић 1999: 19). Естетски циљеви у настави Књижевности теже да пробуде љубав према чину читања, без које се не могу на назначеном узрасту утицати на хуманистичко и морално доживљавање света, радну етику и родољубље:

„Уметнички текст треба прво да узбуди и одушеви ученике, да им опседне машту и мисли, па да тако, у својству снажног личног доживљаја, убедљиво делује на моралне ставове и понашање” (Николић 1999: 19).

Ученици траже наратив који ће их на естетском плану продуховити, забавити их и измамити им осмех, покренути животну радост, запитаност и радозналост, подстаћи на машту и сањарење. Креативност и маштовитост у основној школи побуђују се бајкама, шаљивим причама, баснама и легендама као прозним жанровима, као и свим оним текстовима који „зачуђују оригиналним гледиштима и нонсенсном перспективом” (Николић 1999: 19).

Један од добрих примера нонсенсне књижевности јесте и Ћопићева „Изокренута прича” која изазива вербални хумор инверзијом појмова у реченици. Задатак ученика је да „успоставе ред” у „причи која је претрпела земљотрес”, али и да читањем хумористичких текстова развију интересовање за књижевност. Читање уметничких бајки ученицима оставља могућност домаштавања и фантазирања, дописивања приче („Живот једне дуге” као наставак „Небеске реке”, „Живот једног зрна бисера” као наставак „Седефне руже”). Прочитавши *Зов дивљине*, ученици се могу мотивисати да прочитају и друга Лондонова дела посвећена Аљасци (*Бели очњак*, *Кћи снега*), а *Доживљаје Тома Сојера* допунити читањем *Доживљаја Хаклберија Фина*. Ако је „смисао лепоте да узбуди, зачуди и одушеви човека, да му оплемени чула, машту и мисао, да га морално уздигне и ангажује у стваралачком чину и на страни добра”, (Николић 1999: 21), ученици који у факултативном избору читају Вернов *Пут на Месецу* постојање Ган-клуба, који чине појединци жељни ратовања и након окончања Грађанског рата у Америци, неће видети као племениту мисију освајања нових светова, већ као неутаживу жељу господара оружја за стицањем моћи.

Оплемењивање естетског погледа на свет тежи како развоју потребе за праћењем и вредновањем уметности и изоштравању естетског укуса ради разликовања уметнички вредних дела од кича шунда, тако и развоју чулног сензибилитета који ученичку свакодневицу може обогатити:

„На изглед мале и безначајне ствари и појаве, кад се нађу у улози поетских мотива, могу да прошире духовне видике и да опомену како је свуда око нас пуно лепоте, само ако умемо да је откривамо, да јој се предајемо и у њој уживамо” (Николић 1999: 19).

Алегоријска дела *Мали Принц* и *Галеб Џонатан Ливингстон* ученике упућују на лепоту маштања и слободе, неспутаних границама и калупима света одраслих, и наводе на уживање у малим задовољствима (посматрање заласка сунца на планети Малог Принца, доживљај Руже као јединственог и непоновљивог цвета, очараност Галеба Џонатана Ливингстона чином летења над бескрајном пучином у сутон), лирски роман *Аги и Ема* истиче лепоту неконвенционалног пријатељства између дечака Агија и старице Еме која изазива топлину и раздраганост, а у роману *Мој дека је био трешња* ученици се подстичу да осете живот природе (дисање трешње, шум ваздуха) и развијају хармоничан однос са својим природним окружењем.

Комерцијална књижевност за децу и младе најчешће тежи да задовољи потребу ученика за забавом, привлачи их хумористичким наративом, типским ситуацијама из ђачке свакодневице или употребом говора младих, али је тематски и мотивски предвидљива, језички и стилски сиромашна, а идејни слој се често може довести у питање. Стога је важно упутити ученике на развијање разлике између књижевно вредног и тривијалног наратива, упоређујући слојевитост уметнички вредних дела са делима слабијег литерарног домета. Читалачке потребе ученика у назначеном узрасту потребно је уважити, дати им простора да представе књиге које нису обухваћене програмима наставе и учења, али их подстицати и да прошире своје литерарне видике и развију свест о лепом, вредном и непролазном.

Функционални (практични) циљеви везани су за практичну примену знања и умења у образовном и животном окружењу, односно за доживотно стицање вештина, способности, искустава и радних навика. Различити облици читања (логичко, доживљајно, истраживачко, интерпретативно, уметничко, критичко, студиозно, повратно и читање са бележењем) „појачавају доживљавање и разумевање стручних и уметничких текстова и доприносе успеху књижевних интерпретација и остваривању сазнајне и васпитне улоге књижевности” (Николић 1999: 22).

Доживљајно читање као стваралачки чин који покреће фантазијско и емоционално ангажовање ученика у спрези је са васпитним циљем развијања љубави према књизи и читању јер се њиме „ученици уживљавају у уметнички свет, актуелизују његову предметност, маштањем и пројектовањем попуњавају места неодређености, поистовећују се са племенитим јунацима и дистанцирају од порочљивих мисли и поступака” (Николић 1999: 252). Као основни степен припремљености за анализу књижевног дела, доживљајно читање је погодно за читање краћих прозних текстова у петом разреду („Бајка о цветовима и дуги”, „Небеска река”, „Зећ – година једанаеста”), који се потом могу и изражајно и интерпретативно прочитати.

Као најзаступљенији типови читања, изражајно и интерпретативно читање имају широку примену у настави књижевности у свим разредима. Изражајно читање као вид читања код кога су „гласовне вредности тако подешене да остварују максимално обавештавање” (Николић 1999: 253) уједињује се са интерпретативним уколико читалац тежи да га током читања и тумачи, односно гласовно истиче његово значење. Изражајно и интерпретативно читање изводе наставник и ученици, а могућа је и употреба звучних записа који читају драмски уметници или писци, у функцији обраде текста или усавршавања говорних вештина и то у следећим приликама:

1. Током првог упознавања са текстом – сви они текстови који су обимнији, а планирано је да се обраде током једног школског часа захтевају сугестивно читање које ће ученицима бити од помоћи при тумачењу, посебно уколико текст својим језичким и идејним слојем може бити презахтеван за самостално читање ученика („Чича Јордан”, *Живот и прикљученија*).
2. Уколико је текст познат, а треба поновити или појачати његов пријем, било у целини или по деловима – ученици у петом разреду обрађују Топићеву збирку *Баишта сљезове боје*, тумачећи на нивоу осврта или приказа приповетку „Чудесна справа”. У шестом разреду она се поново чита као већ познат текст, а тумачи на нивоу интерпретације.
3. После обраде текста „како би се постигао систематичан, целовит и закружен уметнички доживљај” (Николић 1999: 254) – једноставнији текст који је задат ученицима за читање код куће, са истраживачким задацима, може се ишчитати након обраде како би се самостална анализа поткрепила уметничким доживљајем текста. При обради збирке приповедака *Деца* ученици добијају истраживачке задатке које бележе у свеску за лектуру, а након дијалогске методе, наставник им може пустити звучни запис приповетке обрађене на нивоу интерпретације („Деца” или „Књига”).
4. На часовима Језичке културе, током увежбавања у изражајном и интерпретативном читању – овде је посебно делотворно читање прозних текстова прожетих лирским садржајем („Буре”, „Дечак и пас”, „Вањка”).

Унутарпредметна корелација наставе Књижевности и Језичке културе остварује се кроз причање, препричавање, описивање, беседништво, писање писма, приказа, реферата и расправе, а са наставом Језика путем граматичких, лексичких, семантичких и стилских вежби. Сажето и опширно препричавање примењују се већ од петог разреда, за шта су погодна обимнија прозна дела (*Робинсон Крусо*, *Доживљаји Тома Сојера*, *20 000 миља под морем*). Описивање (портрет, пејзаж, ентеријер и екстеријер) може се заснивати на прочи-

таном књижевном делу или бити њиме инспирисано, путем говорних и писаних вежби („Портрет капетана Нема / Робинсона / Тома Сојера”, „Врлине и мане Холдена Колфилда”, „Ледени предели Аљаске”, „Деда Отавијанов сеоски рај”). Беседништво као реторичка вештина може бити инспирисано темом из књижевности за младе, указујући на одређени друштвени проблем („Моје село лепше од Париза” – беседа инспирисана романом *Мој дека је био трешња*, „Моје право на слободан лет” – по мотивима Баховог *Галеба Џонатана Ливингстона*). Расправа као вид сучељавања двају или више различитих становишта може се реализовати поводом романа *Ловац у жити* путем теме „Да ли је Холден Колфилд бунтовник без разлога?”, где ће једна група осуђивати, а друга правдати Холденове поступке, да би на основу њихове аргументације трећа група изнела свој став о укупној Холденовој личности. Такође, ученицима је могуће дати и креативне новинарске задатке: путопис са путовања „Наутилусом”, вести извештај о појави „поморске немани”, интервју са Холденом Колфилдом, Аном Франк или Малим Принцем. Писмо се може упутити дечаку Вањки, односно домаштати како би деда одговорио на Вањкино писмо. Оглас или реклама се као вид стваралачке активности могу обликовати поводом романа *Доживљаји Тома Сојера*, поводом поглавља посвећеног фарбању оградe, а апел и петиција могу се везати за роман *Зов дивљине* против злоупотребе и израбљивања животиња, а као начин подизања еколошке свести ученици могу да осмисле пројекат како да зауставе урбанизацију свог села која води уништавању природне равнотеже поводом обраде романа *Мој дека је био трешња*.

Унапређивање мисаоних вештина, односно логичке интелигенције кроз развијање моћи запажања и упоређивања, закључивања и доказивања, конкретизације и апстракције, аналитичко-синтетичких и индуктивно-дедуктивних способности значајно је за самосталан рад и примену стечених знања и умења током целоживотног учења:

„Ученици се тако умесним подстицањем оспособљавају да *запажају* значајне појединости и стваралачке поступке у уметничким текстовима, да *маштом актуелизују* (дочарају) поједине описе, догађаје и сцене, да *схватају* смисао уметничких слика и исказа, да *откривају* структуралне односе и симболична значења, да *истражују* понашање ликова и поруке дела, да самостално *анализирају* и *процењују* уметничке вредности, да своје *утиске* и *закључке доказују*” (Николић 1999: 22).

Вешто постављени наставни циљеви и задаци прецизирају образовне исходе наставног процеса, а проза за децу и младе својом наративном структуром, типологијом, стилским средствима и идејно-естетским потенцијалом погодан је литерарни материјал за проширивање сазнајних видика ученика, развијања логичких вештина и литерарно-језичких потенцијала, као и стварања моралних и естетичких образаца. У практичном делу овог рада, представљајући различите моделе наставне реализације прозних дела за децу и младе, биће понуђени и предлози образовних, функционалних и васпитних циљева који се могу уградити у методичке припреме наставника.

1.6. НАСТАВНИ ПЛАНОВИ И ПРОГРАМИ МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ И ОКРУЖЕЊУ – ЗАСТУПЉЕНОСТ ПРОЗНЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ

1.6.1. Увод

Однос наставника и ученика према одређеном типу књижевног текста значајно се заснива на његовој програмској заступљености у наставним плановима и програмима, који током свог важења прописују његов значај и место у наставним процесима. Као што је и књижевни канон подложен изменама, у складу са друштвеним, историјским, рецепцијским и методолошким приступима књижевном тексту, тако се и наставни канон мења, одређујући шта је оно што је у наставним садржајима обавезно и сматра се неотуђивим аспектом опште културе ученика, а шта може да се обради факултативно, у мањој мери, замени неким другим насловом или изостави.

Циљ овог поглавља је да се уочи место прозне књижевности за децу и младе у наставним плановима и програмима у Републици Србији и региону, те да се изведу одређене сличности и разлике у њима, појединачне и опште смернице како одабрати, у којој мери заступити и како наставно читати наслове из ове категорије књижевних текстова.³⁴

1.6.2. Прозна књижевност за децу и младе у наставним програмима за предметну наставу у Републици Србији

У Републици Србији од 2008. године био је на снази реформисани Наставни план и програм за старије разреде основне школе³⁵, и према коме су аутори свих одобрених уџбеничких комплета имали обавезу да обликују своје читанке и радне свеске.³⁶

У табелама су представљени изводи корпуса прозних књижевних текстова за децу и младе, узимајући у обзир и уже и шире одређивање појма проза за децу и младе, који би изгледао овако:

³⁴ Корпус разматраних наставних планова и програма у овом раду везује се за период закључно са школском 2017/2018. годином јер су од школске 2018/2019. године за поједине разреде у појединим државама реформисани наставни планови и програми (у Републици Србији почев од петог разреда, као План наставе и учења са усмереношћу на исходе учења и наставе, у Републици Српској као Модернизовани план предмета Српски језика, са реконструкцијом постојећег плана савременом књижевном продукцијом, а у Црној Гори ширим програмским изменама за период од 5. до 9. разреда за наставну област Књижевност, којима је знатно смањен број писаца српске књижевности у корист аутора црногорске, бошњачке, албанске или преводне књижевности). Измене које су одскора уведене, или је у току њихово увођење, биће предмет неких накнадних истраживања изван ове докторске дисертације јер је потребно да програми заживе у настави и да се кроз искуства методичара, теоретичара и практичара осветли њихово дејство на наставу прозе за децу и младе како би се о њима могао дати објективнији суд.

³⁵ Тај програмски оквир још увек важи за 7. и 8. разред, док га не потисне План наставе и учења, а генерације ученике која су закључно са школском 2017/2018. полазиле у пети разред основне школе, образовале су се и још увек се образују по њему.

³⁶ У већини уџбеничких комплета садржај обавезних и изборних текстова дат је у читанкама, са радним задацима у радним свескама из наставне области Књижевност, али треба навести пример уџбеника Издавачке куће „Нови Логос” аутора Наташе Станковић Шошо, Бошка Сувајића и Оливере Радуловић који је један део текстова из изборног програма пренео у радну свеску, са различитим типовима истраживачких задатака или задатака за проверу Вештине читања и разумевања текста.

Табела 2. *Прозна књижевност за децу и младе у наставним плановима за старије разреде у Републици Србији*³⁷

Пети разред	Аутор и дело
Обавезни избор	Милован Глишић: „Прва бразда” Стеван Сремац: „Чича Јордан” (одломак) Бранислав Нушић: <i>Хајдуци</i> Бранко Ћопић: <i>Башта сљезове боје</i> (избор приче из циклуса <i>Јутра плавог сљеза</i>) Гроздана Олујић: „Небеска река” Стеван Раичковић: <i>Мале бајке</i> или <i>Велико двориште</i> (избор) Данило Киш: „Дечак и пас” Данијел Дефо: <i>Робинзон Крусо</i> Марк Твен: <i>Доживљаји Тома Сојера</i> Жил Верн: <i>20 000 миља под морем</i> (одломак)
Допунски избор	Милован Витезовић: <i>Шешир професора Косте Вујића</i> (одломак) Гнора Петровић: <i>Пронађи и заокружи</i> (одломак „Зец – година једанаеста”) Вида Огњеновић: <i>Путовање у путопис</i> (одломак) Тиодор Росић: <i>Златна гора</i> Лав Николајевић Толстој: „Девојчица и крчаг” Антон Павлович Чехов: „Шала” Иван Цанкар: „Десетица”
Шести разред	Исидора Секулић: „Буре”
Обавезни избор	Бранислав Нушић: <i>Аутобиографија</i> Петар Кочић: „Јаблан” Иво Андрић: „Аска и вук” Бранко Ћопић: „Чудесна справа” Стеван Раичковић: „Бајка о дечаку и Месецу” Гроздана Олујић: „Златопрста” или „Седефна ружа” Вилијем Саројан: „Лепо лепог белца” Антон Павлович Чехов: „Вањка”
Допунски избор	Бранко Ћопић: <i>Орлови рано лете</i> Данило Киш: „Вереници” Владимир Андрић: <i>Пустолов</i> (избор) Џек Лондон: <i>Зов дивљине</i> Ференц Молнар: <i>Дечаци Павлове улице</i> Хенрик Сјенкјевич: <i>Кроз пустињу и прашуму</i> Реј Бредбери: <i>Маслачково вино</i> (избор) Ефраим Кишон: <i>Код куће је најгоре</i> (избор) Анђела Нанети: <i>Мој дека је био трешња</i> (одломак) Ијан Маџуан: <i>Сањар</i> (избор)
Седми разред	Јанко Веселиновић: <i>Хајдук Станко</i>
Обавезни избор	Доситеј Обрадовић: <i>Живот и прикљученија</i> (одломци) Антоан де Сент Егзипери: <i>Мали Принц</i> Ана Франк: <i>Дневник</i> (одломак)

³⁷ Дато према: Наставни (2007), Наставни (2008), Наставни (2009) и Наставни (2010).

Допунски избор	Бранко Ћопић: <i>Доживљаји Николетине Бурсаћа</i> Иво Андрић: „Панорама” Гроздана Олујић: „Звезда у чијим је грудима нешто куцало” Данило Киш: „Ливада у јесен” Алфонс Доде: <i>Писма из моје ветрењаче</i> Исак Башевис Сингер: <i>Приповедач Нафтали и његов коњ Сус</i> (одломак) Корнелија Функе: <i>Срце од мастила</i> (одломак) Избор из књига, енциклопедија и часописа за децу
Осми разред	Иво Андрић: избор приповедака о деци
Обавезни избор	
Допунски избор	Гроздана Олујић: <i>Гласам за љубав</i> Роберт Гревс: <i>Златно руно</i> (одломци) Џером Дејвид Селинџер: <i>Ловац у жити</i> Дејвид Гибинс: <i>Атлантида</i>

Запажа се да број наслова постепено опада у обавезном програму од петог ка осмом разреду, а да је то нешто мање уочљиво у допунском избору који је богат и разноврстан како насловима из традиције тако и савременим остварењима.

Како је наставнику допуштено да по свом естетском суду одабере корпус књижевних дела, треба истаћи неколико наслова који су се у наставној пракси показали изузетно прохваћени међу ученицима: у петом разреду Селишкаророва *Дружина Сињи галеб*, *Загонетне приче* и роман *Авен и јазонас у Земљи Ваука* Уроша Петровића, у шестом разреду романи *Магареће године* Бранка Ћопића и *Бели очњак* Џека Лондона, у седмом разреду роман *Последњи Мохиканац* Џејмса Фенимора Купера и роман *Галеб Џонатан Ливингстон* Ричарда Баха, а у осмом разреду кратка прича *Слободне школске активности* Михајла Пантића и роман *Три метра изнад неба* Федерика Моће. Нека од тих дела доцније ће се разматрати у оквиру сегмената овог рада везаним за примену методичког поступања на прозним текстовима за децу и младе.

Низ текстова са наведене листе може се тематско-мотивски или жанровски уланчавати, у оквиру једног разреда, а потом и пратити развој заступљености од петог до осмог разреда, што ће доцније бити драгоцено при посматрању корелацијско-интеграцијских веза и компаративном изучавању. Текстови се могу груписати у следеће категорије:

- У романе о ђачкој дружини убрајају се Нушићеви *Хајдуци*, *Шешир професора Косте Вујића* Милована Витезовића, Ћопићеви романи *Орлови рано лете* и *Магареће године*, Селишкаророва *Дружина Сињи галеб* и Молнареви *Дечаџи Павлове улице*. Неки од њих имају и елементе развојног школског романа који прати измене и сазревање младог нараштаја од детињства до света одраслих, али како ђачка дружина у њима доминира, а не развој лика-индивидуе, чини се најприкладнијим да се уброје у романе из ђачког живота.
- О пријатељству човека и животиње као предоминирајућем мотиву ученици се упознају читањем текстова „Зеџ – година једанаеста” Горана Петровића, „Дечак и пас” Данила Киша, „Јаблан” Петра Кочића, „Лето лепог белца” Вилијама Саројана, *Зов дивљине* и *Бели очњак* Џека Лондона и „Приповедач Нафтали и његов коњ Сус” Исака Башевица Сингера.
- Мотив пријатељства присутан је у делима *Башта сљезове боје* Бранка Ћопића, *Мој дека је био трешиња* Анђеле Нанети, „Селидба” Стевана Раичковића и *Доживљаји Николетине Бурсаћа* Бранка Ћопића.
- У авантуристичка штива убрајају се *20 000 миља под морем* Жила Верна, *Кроз пустињу и праишуму* Хенрика Сјенкјевича, а свакако и дела која кроз авантуру и пустиловину приказују

развој и изградњу лика: *Робинсон Крусо* Данијела Дефоа, *Доживљаји Тома Сојера* Марка Твена и *Пустолов* Владимира Андрића.

- Љубавно-сентиментална тематика обухватила би Чеховљевоу „Шалу”, „Прву љубав” Бранислава Нушића, „Веренике“ Данила Киша, *Срце од мастила* Корнелије Функе, „Слободне школске активности” Михајла Пантића и роман *Гласам за љубав* Гроздане Олујић.
- Алегоријско-параболичне текстове и текстове о пореклу предмета и ствари представљају би наслови „Девојчица и крчаг” Лава Толстоја, „Небеска река”, „Седефна ружа” и „Звезда у чијим грудима је нешто куцало” Гроздане Олујић, „Аска и вук” Ива Андрића, „Бајка о цветовима и дуги” и „Бајка о дечаку и месецу” Стевана Раичковића, *Мали Принц* Антоана де Сент Егзиперија и *Галеп Цонатан Ливингстон* Ричарда Баха.
- Породичном тематиком баве се, уз већ поменути роман *Мој дека је био трешња*, приповетка „Прва бразда” Милована Глишића и збирка прича *Код куће је најгоре* Ефраима Кишона, а проблем отуђења породице и адолесцента као горући проблем 20. и 21. века евидентан је у делу *Ловац у жити* Церома Дејвида Селинцера (мотив „бунтовника без разлога”) и *Гласам за љубав* Гроздане Олујић.
- Проблематизација детињег одрастања и сазревања, дечјих страхова и брига као и елемената вршњачког насиља приметна је у Андрићевој збирци приповедака *Деца*.
- Проблематизација детињег сањарења, уз „Буре” Исидоре Секулић, дата је у делима *Сањар* Ијана Маџуана и *Маслачково вино* Реја Бредберија. Социјални аспекти одрастања назначени су у Чеховљевом „Ваљки”, Кишовој „Ливади у јесен”, *Дневнику Ане Франк*, „Богојављенској ноћи” Светозара Ћоровића, „Десетици” Ивана Цанкара и приповеци „Кроз међаву” Петра Кочића, а било би пожељно продубити их изборним читањем романа *Оливер Твист*.
- Уз *Дневник Ане Франк*, књижевнонаучне наслове за децу представљају следећи наслови: *Моји изуми* Николе Тесле, *Успомене, доживљаји и сазнања* Милутина Миланковића, *Путовање у путопис* Виде Огњеновић и *Живот и прикљученија* Доситеја Обрадовића.
- У научнопопуларне текстове за децу и младе убрајају се Гревсово *Златно руно* и *Атлантида* Дејвида Гибинса, као и избор из књига, енциклопедија и часописа за децу.

Док је у петом и шестом разреду видљива преминација дела авантуристичког карактера и романа о ђачким дружинама, у седмом и осмом разреду доминирају младо биће као индивидуа, његове развојне карактеристике и унутрашње бивство. Од текстова који величају ведрину и безбрижност детињства постепено се креће ка појму детињства као кризног стања у друштву, породици, вршњачкој средини или социјално-историјским околностима. Ведре хумористичке тонове постепено замењују они са сатиричном и ироничном нотом, а сами садржаји од бајковитих и фантазијских прелазе у реалистичке, стварносне. Садржаји се усложњавају, од једнозначних ка вишезначним, од приче која саму себе појашњава млађем читалачком узрасту, до алегоријско-филозофских садржаја. И премда се књижевнонаучна проза јавља још у петом разреду, тематизујући детињство знаменитих Срба, у седмом разреду изискује појачану пажњу ученика при лексички захтевним и филозофски интонираним одломцима *Живота и прикљученија*, као и познавање историјских околности Другог светског рата у рецепцији *Дневника Ане Франк*.³⁸ Такође, долази и до пораста броја научнопопуларних текстова у седмом и осмом разреду, с тежњом да се интензивирају садржаји из наставне области Вештина читања и разумевања текста, те постепено увођење секундарне литературе (речници, енциклопедије, предговори и поговори), као припрема за средњошколско читање које уједињује примарну и секундарну литературу.

Ако се погледа заступљеност прозне књижевности за децу и младе у обавезном и изборном програму, приметно је да обавезни програм постепено смањује корпус од петог ка

³⁸ То је утолико захтевније што се Први и Други светски рат из историје обрађују у осмом разреду, а корпус текстова који уз *Дневник Ане Франк* књижевно тематизује овај период („Међу својима”, „Плава гробница”, „Кашика”, *Доживљаји Николетине Бурсаћа*, „Крвава бајка”) реализује се у седмом разреду.

осмом разреду, али да је изборни програм богат и разноврстан насловима српске и европске традиције и савременог књижевног писма за децу и младе, са отвореношћу за измене и допуне по наставниковом нахођењу. Такође, низ наслова у изборном програму некада је спадао у корпус домаће лектуре (*Орлови рано лете, Дечаџи Павлове улице, Глас дивљине, Писма из моје ветрењаче, Доживљаји Николетине Бурсаћа, Дружина Сињи галеб*). С друге стране, изборни програм је отворио могућност читања актуелне књижевне продукције (Тиодор Росић: *Златна гора*, Ефраим Кишон: *Код куће је најгоре*, Анђела Нанети: *Мој дека је био трешња*, Владимир Андрић: *Пустолов*), као и култних романа за младе који код педагошке јавности изазивају подељене ставове, од проскрибовања до одушевљења (*Ловац у жити, Гласам за љубав*).

Проза за децу и младе прописана програмом тематски и жанровски је разноврсна и присутна у знатној мери у петом и шестом разреду, али могла би се ипак програмски више заступити у седмом и осмом разреду додатним одабиром граничних и омладинских текстова. Такође, треба истаћи да би однос наставника и ученика према читању низа обимнијих дела (збирка приповедака, роман) био далеко озбиљнији када би се део изборних текстова, посебно оних који су већ били у корпусу домаће лектуре те су доступни у фондovima школских библиотека, вратио у обавезни програм, уз додатно проширивање избора наслова савремених српских писаца за децу (Игор Коларов, Урош Петровић, Гордана Малетић, Јасминка Петровић, Весна Ћоровић Бутрић, Весна Алексић, Дејан Алексић, Бранко Стевановић, Драган Лакићевић), о чему ће доцније бити више речи у засебном поглављу.

1.6.3. Прозна књижевност за децу и младе у наставним програмима у Републици Хрватској

Баш као и у Републици Србији, систем основношколског образовања у Републици Хрватској траје осам година и подељен је на разредну наставу (млађи разреди) од 1. до 4. разреда и предметну наставу (старији разреди) од 5. до 8. разреда, те се ова два образовна система формално најлакше могу компарирати на бившем српскохрватском језичком подручју јер је нумерација разреда у предметној настави у обе наставне средине истоветна.³⁹ Међутим, треба нагласити и да су садржинске разлике у прописаним ауторима и делима са обавезног и изборног списка најизразитије у наставним канонима Републике Србије и Републике Хрватске, што ће бити предочено кроз упоредну анализу ова два програма.

На основу важећег Плана и програма за Хрватски језик за предметну наставу⁴⁰, направљен је табеларни извод из прозне књижевности за децу и младе у оквиру лектирског корпуса. Хрватски програм обухвата обавезна прва три дела са предложеног списка, док од осталих наслова или избора између два и више наслова наставник бира шест.⁴¹

Табеларно представљено, то би изгледало овако:

³⁹ Структура основног образовања у Републици Српској, Федерацији Босне и Херцеговине и Републици Црној Гори је деветоразредна, односно форма припремног предшколског програма у Републици Србији представљала би први разред основне школе у овим срединама, млађи разреди код нас прате период од другог до петог, а старији од шестог до деветог разреда. На тај начин се Република Србија држе структуре образовног система из бивше СФРЈ, а Република Српска, Федерација БиХ и Република Црна Гора прихватиле су пре десетак година западноевропску образовну структуру.

⁴⁰ Доступно на:

<https://www.bing.com/search?q=nastavni+plan+i+program+za+hrvatski+jezik+osnovna+%C5%A1kola&qs=n&form=QBRE&pq=nastavni+plan+i+program+za+hrvat&sc=0-32&sp=-1&sk=&evd=59FFB16707DD4CABA15E719D34BAFD0E> 12. 07. 2016.

⁴¹ Са нешто ширег списка су елиминисана поетска и драмска дела, као и дела књижевности за одрасле, која су у порасту у 7. и 8. разреду.

Табела 3. Прозна књижевност за децу и младе у наставним програмима у Републици Хрватској⁴²

<p>PETI RAZRED</p>	<p>OBAVEZNI PROGRAM: Ivan Kušan: <i>Uzbuna na Zelenom Vrhу</i> или <i>Koko i duhovi</i> или <i>Zagonetni dječak</i> или <i>Koko u Parizu</i> или <i>Lažeš, Melita</i> или <i>Domaća zadaća Šaljive narodne priče</i> Ferenc Molnar: <i>Junaci Pavlove ulice</i></p> <p>IZBORNI PROGRAM: Milivoj Matošec: <i>Strah u Ulici lipa</i> или <i>Tiki traži neznanca</i> или <i>Posada oklopnog vlaka</i> или <i>Suvišan u Svemiru</i> Sempe/Gosciny: <i>Nikica</i> Miro Gavran: <i>Sretni dani</i> или <i>Kako je tata osvojio mamu</i> или <i>Zaljubljen do ušiju</i> или <i>Svašta u mojoj glavi</i> Zlatko Krilić: <i>Početak plovidbe</i> или <i>Čudnovata istina</i> или <i>Zabranjena vrata</i> или <i>Veliki zavodnik</i> или <i>Šaljive priče i priče bez šale</i> Sanja Pilić: <i>Mrvice iz dnevnog boravka</i> Pavao Pavličić: <i>Zeleni tigar</i> или <i>Petlja</i> или <i>Trojica u Trnju</i> Michael Coleman: <i>Zov labirinta</i> или <i>Mreža je bačena</i> или <i>Bijeg s Mreže</i> Tihomir Horvat: <i>Tajna Gornjega grada</i> или <i>Frka u Ščitarjevu</i> или <i>Muki 1</i> Mark Twain: <i>Doživljaji Toma Sawyera</i> или <i>Doživljaji Huckleberryja Finna</i> Jules Verne: <i>Put u središte zemlje</i> или <i>Put oko svijeta za 80 dana</i> или <i>20.000 milja pod morem</i> Maja Brajko-Livaković: <i>Finka Fi</i> Tito Bilopavlović: <i>Paunaš</i> <i>Basne</i> (izbor) Branka Primorac: <i>Ljubavni slučaj mačka Joje</i> Roald Dahl: <i>Charlie i tvornica čokolade</i> Michael Ende: <i>Jim Gumb i strojovođa Lucas</i> Henry Winterfeld: <i>Timpetill</i> (Grad bez roditelja) Hrvoje Hitrec: <i>Matko na štakama</i> Anto Gardaš: <i>Miron u škripcu</i> или <i>Filip dječak bez imena</i> Selma Lagerlöf: <i>Legende o Kristu</i></p>
<p>ŠESTI RAZRED</p>	<p>OBAVEZAN IZBOR: Ivana Brlić-Mažuranić: <i>Priče iz davnine</i> (osim „Šume Striborove” i „Regoča” koji su u četvrtom razredu) Stjepan Tomaš: <i>Mali ratni dnevnik</i> August Šenoa: <i>Povjestice</i></p> <p>IZBORNA LEKTIRA: Blanka Dovjak-Matković: <i>Zagrebačka priča</i> Mark Twain: <i>Kraljević i prosjak</i> Henryk Sienkiewicz: <i>Kroz pustinju i prašumu</i> Ivona Šajatović: <i>Tajna ogrlice sa sedam rubina</i> Snježana Grković-Janović: <i>Velebitske vilin staze</i> Josip Cveniћ: <i>Čvrsto drži joy-stick</i></p>

⁴² Пошто се имена аутора и дела преузимају из докумената у којима се примењује правописна норма књижевних језика у Републици Хрватској, Федерацији Босне и Херцеговине и Републици Црној Гори, имена аутора и дела пренета су у табелама без измена према важећем стандарду српског књижевног језика (латинично писмо изворног документа, писање удвојених презимена са цртицом, транскрипција имена, презимена и туђица). Током анализе сличности и разлика у заступљености аутора и дела у наставним програмима Републике Србије и поменутих држава у главном тексту и у упоредним табелама користи се важећи правописни стандард српског књижевног језика.

	<p>Jadranko Bitenc: <i>Twist na bazenu</i> Šime Storić: <i>Poljubit ću je uskoro, možda</i> Christine Nöstlinger: <i>Konrad, dječak iz limenke ili Olfi među ženama</i> Vlatko Šarić: <i>Rogan ili Miško</i> Vladimir Nazor: <i>Veli Jože</i> Melita Rundek: <i>Psima ulaz zabranjen</i> Dubravko Horvatić: <i>Junačina Mijat Tomić</i> Jonathan Swift: <i>Gulliverova putovanja</i> Alfonse Daudet: <i>Pisma iz moga mlina</i> Joža Horvat: <i>Waitapu ili Operacija Stonoga</i> Frances Hodgson Burnett: <i>Mali lord</i> Danijel Dragojević: <i>Bajka o vratima</i> Želimir Hercigonja: <i>Tajni leksikon</i> C. S. Lewis: <i>Kronike iz Narnije</i> (izbor) Oscar Wilde: <i>Sretni kraljević</i> Nikola Pulić: <i>Maksimirci</i></p>
SEDMI RAZRED	<p>OBAVEZAN IZBOR: Božidar Prosenjak: <i>Divlji konj</i> Hrvoje Hitrec: <i>Smogovci</i> Vladimir Nazor: <i>Pripovijetke</i></p> <p>IZBORNA LEKTIRA: Damir Miloš: <i>Bijeli klaun</i> Zoran Pongrašić: <i>Gumi-gumi</i> Branka Primorac: <i>Maturalac</i> Dubravko Jelačić-Bužimski: <i>Sportski život Letećeg Martina ili Balkanska mafija ili Martin protiv CIA-e i KGB-a</i> Charles Dickens: <i>Oliver Twist</i> Ícán Ramljak: <i>Povratnik ili San bez uzglavlja</i> August Šenoa: <i>Čuvaj se senjske ruke</i> Dinko Šimunović: <i>Duga</i> Pero Zlatar: <i>Otključani globus</i> Zvonko Todorovski: <i>Prozor zelenog bljeska ili Mirakul od mora</i> Branka Kalauz: <i>Čuj, Pigi, zaljubila sam se</i> Jadranka Klepac: <i>Miris knjige</i> Bernard Jan: <i>Potraži me ispod duge</i> Daniel Defoe: <i>Robinson Crusoe</i> Pavao Pavličić: <i>Dobri duh Zagreba</i> Vjekoslav Majer: <i>Dnevnik malog Perice</i> Sue Townsend: <i>Tajni dnevnik Adriana Molea ili Novi jadi Adriana Molea</i> Vjenceslav Novak: <i>Iz velegradskog podzemlja</i> Scott O'Dell: <i>Otok plavih dupina ili Caru carevo</i> Gustav Schwab: <i>Najljepše priče klasične starine</i> Nada Iveljić: <i>Želiš li vidjeti bijele labudove ili Bijeli patuljak ili Lutke s dušom</i> Deborah Ellis: <i>Djevojčica iz Afganistana</i> Nada Mihoković-Kumrić: <i>Lastin rep</i> C. S. Lewis: <i>Kronike iz Narnije</i> Izbor proze i poezije o Domovinskome ratu</p>
OSMI RAZRED	<p>OBAVEZAN IZBOR: Dinko Šimunović: <i>Alkar</i> Slavko Kolar: <i>Breza</i> Dragutin Tadijanović: <i>Srebrne svirale</i></p>

	<i>Dnevnik Ane Frank</i>
	IZBORNA LEKTIRA: Ephraim Kishon: <i>Kod kuće je najgore</i> Višnja Stahuljak: <i>Don od Tromede ili Zlatna vuga</i> Marija Jurić Zagorka: <i>Kći Lotrščaka</i> Sunčana Škrinjarić: <i>Ulica predaka ili Čarobni prosjak</i> Silvija Šesto: <i>Debela ili Vanda ili Tko je ubio Pašeticu</i> Nada Mihelčić: <i>Bilješke jedne gimnazijalke</i> Maja Brajko Livaković: <i>Kad pobijedi ljubav</i> Sanja Pilić: <i>O mamama sve najbolje ili Sasvim sam popubertetio</i> Miroslav Krleža: <i>Djetinjstvo</i> Antoine de Saint Exupery: <i>Mali Princ</i> Richard Bach: <i>Galeb Jonathan Livingston</i> Nancy Farmer: <i>Kuća škorpiona</i> Nick Hornby: <i>Sve zbog jednog dječaka</i>

Премда у овим избору није јасно прецизиран списак дела заступљен у читанкама, примећује се да хрватски наставни програм по питању лектире мање прописује, а више оставља наставнику слободу да одабере шест или седам наслова по свом избору. Истовремено, то подразумева да се ти наслови целовито обраде, односно да се ученици оспособе да девет књига годишње, претежно прозе, ишчитају и анализирају са наставником на часу, чиме се ојачавају њихове читалачке компетенције, за разлику од читања изборне лектире у одломцима у нашој средини. Приметно је да у хрватском избору нема српских писаца, чак ни Ива Андрића који неретко бива предмет спора српске и хрватске књижевне јавности, али да је знатан број наслова из корпуса опште књижевности, уз мање разлике у распореду по разредима као и припадности корпусу обавезног или изборног програма за поједине наслове, присутан у обе средине, што ће се табеларно представити према времену и значају реализације:

Табела 4. Заједнички прозни наслови у наставним програмима у Републици Хрватској и Републици Србији

Аутор и дело	Република Хрватска	Република Србија
Ференц Молнар: <i>Дечаџи Павлове улице</i>	пети разред, обавезни програм	шести разред, изборни програм
Марк Твен: <i>Доживљаји Тома Сојера</i>	седми разред, изборни програм	пети разред, обавезни програм
Жил Верн: <i>20 000 миља под морем</i>	пети разред, изборни програм	пети разред, обавезни програм
Ефраим Кишон: <i>Код куће је најгоре</i>	осми разред, изборни програм	шести разред, изборни програм
Данијел Дефо: <i>Робинсон Крусо</i>	седми разред, изборни програм	пети разред, обавезни програм
<i>Дневник Ане Франк</i>	осми разред, изборни програм	седми разред, обавезни програм (у одломку)
Антоан де Сент Егзипери: <i>Мали Принц</i>	осми разред, изборни програм	седми разред, обавезни програм
Алфонс Доде: <i>Писма из моје ветрењаче</i>	шести разред, изборни програм	седми разред, изборни програм

Хрватски обавезни програм фокусирао се на домаћа дела из традиције како би се млади нараштаји кроз наставно читање упознали са стваралаштвом Аугуста Шеноа, Иване Брлић Мажуранић, Динка Шимуновића, Владимира Назора, Хрвоја Хитреца и Ивана Кушана. Изборна лектира даје простор да се корпус аутора из традицијског низа прошири (Аугуст Шеноа, Динко Шимуновић, Владимир Назор Мирослав Крлежа, Миливој Матошец, Марија Јурић Загорка). Истовремено, широм су отворена врата савременој домаћој литерарној продукцији, чиме се она свакако оснажује у наставном читању, али и уважава као претканонско и канонско штиво (Јадранко Битенц, Јосип Цвенић, Шиме Сторић, Желимир Херцигоња, Миро Гавран, Зоран Понграшић, Сања Пилић). Такође, изборни програм је широм отворио врата новијој или савременој преводној књижевности која у нашој наставној пракси још није заживела, али се чита или у оквиру читалачких пројеката („Читалачка значка”, „Читалићи” или барем кроз ваннаставно читање ученика (Ричард Бах, К.С. Луис, Роалд Дал, Ненси Фармер, Ник Хорнби, Сју Таунсенд, Дебора Елис), не запостављајући ни светску књижевну традицију (Марк Твен, Френсис Хоџсон Барнет, Жил Верн, Чарлс Дикенс, Оскар Вајлд). Овај избор је тематски, жанровски и поетички и књижевноисторијски богат и разноврстан.

Како је овде реч о лектирском избору за целовито читање, уочљив је нешто мањи текстова научнопопуларног карактера, али је приметно да су заступљени медијски садржаји, претежно филм, при чему су уз култне омладинске филмове и филмове за децу присутне и екранизоване адаптације књижевних дела. У наставном плану Републике Србије остављени су часови за медијску писменост, гледање филма или позоришне представе, али је у наставном плану Републике Хрватске дошло до издвајања ових садржаја у засебну наставну област. Такође, понуђен је већи број тинејџерских љубавних романа и романа о одрастању, а за остале типове прозе (збирка приповедака и уметничких бајки, историјски роман, авантуристички роман, роман о дружинама) сразмер је сродан сразмеру у српском програму. Хрватски програм у мањој мери има заступљена дела са животињама као главним ликом, као и мотивом сањарења у савремено доба, док за дела са темом детињства као кризног стања, социјалним мотивима и породичним односима постоји нешто шири избор.

Политички разлози присутни од 1991. године унели су у хрватски програм ратни сукоб из деведесетих година (у њиховој средини познат као Домовински рат), што свакако идеолошки јача идентитет самосталне хрватске државе, али и већ поменуто одсуство српских писаца. Програм Републике Србије тај историјски период није уврстио (премда постоје скоро написана поједина дела из овог корпуса високе уметничке вредности попут романа *Лето када сам научила да летим* Јасминке Петровић из 2015. и *Сазвежђе виолина* Весне Алексић из 2019. године која посредно или непосредно тематизују рат, или се сврставају у књижевност о деци и тематизована су на начин који могу поднети одрасли, али не и деца, попут романа *Топ је био врео* Владимира Кеџмановића), а такође је дошло до измештања хрватских писаца из програма за основну школу.⁴³ С друге стране, низ наслова хрватских аутора био је заступљен на нашем подручју у време СФРЈ у лектирским издањима (Владимир Назор, Мирослав Крлежа, Ивана Брлић Мажуранић, Миливој Матошец, Аугуст Шеноа) или у оквиру ваннаставног читања (Хрвоје Хитрец, Сунчана Шкрињарић, Павао Павличић, Иван Кушан). С обе стране, на штету вредних прозних дела за децу и младе, заборављен је југословенски канон књижевности за децу, а реиздања су била више изузетак него правило, уз ситуацију да се дела преводе са српског на хрватски језик.⁴⁴ Савремена српска продукција

⁴³ У средњошколском програму задржали су се Иван Мажуранић, Антун Густав Матош, Тин Ујевић и Мирослав Крлежа, претежно у трећем разреду средње школе, мада има наставника који у пракси не реализују ове наставне јединице иако их формално уписују у планове и дневнике.

⁴⁴ Роман *Влак у снијегу* Мата Ловрака који је у нашој средини Издавачка кућа „Пчелица” превела као *Воз у снегу*. У хрватској средини таква ситуација била је присутна при титловању српских филмова, са инсистирањем на језичким разликама хрватског од српског језика. Разуме се, готово тридесет година језичке одвојености узроковало је да деца у обе средине не познају значење речи које су се некад сматрале синонимима, као и отпор према екавском изговору у хрватској средини и ијекавском изговору у Србији, иако постоје Хрвати екавци и нимало занемарљив број Срба ијекаваца. У фуснотама или речнику непознатих речи ученицима би требало објаснити мање познате речи из хрватског/српског језика, али је сам чин

у хрватској средини и хрватска у Србији углавном су непознаница, посебно у домену наставног плана и програма, мада се може приметити да се хрватско књижно тржиште отвара ка савременим српским ауторима који на мала врата улазе у српски план и програм (Јасминка Петровић, Урош Петровић). Преузимајући добре програмске моделе једни од других, треба се надати се да ће се дистанца између читалачких канона ипак превладати тежњом да естетски критеријуми дозволе уплив хрватских наслова у српски програм и обрнуто.

1. 6.4. Наставни план и програм за Српски језик у Републици Српској и прозна књижевност за децу и младе

Деветогодишње основно школовање у Републици Српској период од шестог до деветог разреда води као предметну наставу, што би био еквивалент старијим разредима основне школе код нас. Специјалне везе које на међудржавном нивоу постоје између Републике Србије и Републике Српске, повезаност нацијом и језиком, велики утицај који су уџбеници из Републике Србије оставили у ратном и поратном периоду⁴⁵, као и аутори уџбеника за Српски језик који истовремено научно делују и у једној и у другој средини⁴⁶ утицали су на сродност одабраних наслова у корпусу лектире, неговање заједничке књижевне традиције и духовног хоризонта.

Сасвим је очекивано да окосницу наставног канона у Републици Српској чини наставни канон у Републици Србији јер је првих петнаестак година настава Српског језика у Републици Српској била ослоњена на програмска решења у Републици Србији. Међутим, временом је дошло до пожељне и потребне програмске диференцијације због дијалекатске и етничке посебности ове наставне средине те је Наставни план и програм за Српски језик у Републици Српској⁴⁷ оставио нешто више простора књижевној традицији са територије Босне и Херцеговине, како српских писаца, тако и писаца свих осталих вероисповести чији је естетски и педагошки квалитет потврдио суд времена. То је, како ће се видети и кроз анализу програмских оквира у Федерацији Босне и Херцеговине, узајамни потез двају ентитета у оквиру државе Босне и Херцеговине, чиме се даје и могућност да се ученици који пређу из једне наставне средине у другу лакше укључе у наставни процес, чак и када назив предмета који похађају (Српски/Хрватски/Босански језик) више није исти. Ученик из Републике Српске тиме се лако инфилтрира и у образовни систем Републике Србије и у образовни систем Федерације Босне и Херцеговине, што је значајно током основног школовања, али и током преласка на средњошколско и универзитетско образовање.

Међутим, тиме је остављен и знатно мањи простор за савремену књижевну продукцију, те се образовни канон Републике Српске сматра у највећој мери традиционалистички настројеним на целокупном бившем српскохрватском језичком простору, што ће бити детаљније описано кроз анализу прописаних аутора и дела.

Табеларно, избор дела за децу и младе изгледао би овако:

превођења непотребан и бесмислен, поготово што се у фондовима библиотека, барем у српској средини, задржао знатан број лектирских примерака издат у Загребу и другим издавачким центрима у Хрватској који се и дан-данас користе.

⁴⁵ У недостатку својих уџбеника, у то време просветне власти тада тек формиране Републике Српске преузеле су важеће уџбенике за све предмете из тадашњег корпуса уџбеника Републике Србије. Иако су у међувремену донели своје планове и програме, поједини уџбеници из Србије се и даље користе, попут *Граматике српског језика* Живојина Станојчића и Љубомира Поповића.

⁴⁶ За пример треба навести проф. др Бранка Ковачевића, аутора граматика и билежница (радних свески) за старије разреде основне школе који упоредо држи курсеве на Филолошком факултету у Београду и Филозофском факултету у Бањалуци.

⁴⁷ Доступно на: < http://www.rpz-rs.org/sajt/doc/file/web_portal/05/5.2/Srpski%20jezik%206,7,8.%20%20i%209.%20razred.pdf > 13.07. 2016.

Табела 5. Прозна књижевност за децу и младе у наставним плановима и програмима у Републици Српској

ШЕСТИ РАЗРЕД	Приповедна проза: Душко Трифуновић: „Два јарца” Милован Глишић: „Прва бразда” Бранко Ћопић: „Поход на Мјесец” Исак Самоковлија: „Дјечак Арон” Едмондо де Амичис: „Школа” (одломак из романа <i>Срце</i>) Алија Хасагић Дубочанин: „Шарко” Светозар Ћоровић: „У ноћи”
	Роман: Џек Лондон: <i>Бијели Очњак</i> и романи предвиђени лектиром
	Књижевнонаучне врсте: Ненад Дивљан: <i>Из детињства Николе Тесле</i> Одломак из биографије Јована Цвијића
	Лектира: Бранко Ћопић: <i>Орлови рано лете</i> Бранко Ћопић: <i>Магареће године</i> Марк Твен: <i>Том Сојер</i> Мате Ловрак: <i>Дружина Пере Квржице</i> Мате Ловрак: <i>Влак у снијегу</i> Градимиr Стојковић: <i>Хајдук у Београду</i> Жил Верн: <i>20 000 миља под морем</i>
СЕДМИ РАЗРЕД	Приповедна проза: Петар Кочић: „Јаблан” Бранко Ћопић: „Чудесна справа” Исидора Секулић: „Буре” Алекса Микић: „Липов цват” или „Мој друг Стојан” Данило Киш: „Прича о печуркама” или нека друга из <i>Раних јада</i> Антон Павлович Чехов: „Вањка” Светозар Ћоровић: „Богојављенска ноћ” Алекса Микић: „Сунчана обала”
	Лектира: Јанко Веселиновић: <i>Хајдук Станко</i> . Роберт Гревс: <i>Грчки митови</i> (избор) Бранислав Нушић: <i>Хајдуци</i> Ранко Рисојевић: <i>Дјечаци са Уне</i> Џек Лондон: <i>Зов дивљине</i>
ОСМИ РАЗРЕД	Приповедна проза: Зијо Диздаревић: „Мајка”
	Лектира: Перл Бак: <i>Велики талас</i> Чехов: <i>Приповетке</i> (избор) Десанка Максимовић: <i>Прадевојчица</i>
ДЕВЕТИ РАЗРЕД	Приповедна проза: Иван Цанкар: „Десетица”
	Лектира: Иво Андрић: <i>Деца</i> А.С.Егзипери: <i>Мали Принц</i> Бранислав Нушић: <i>Аутобиографија</i>

Наставни план и програм у Републици Српској сегментисхе списак дела по родовима и врстама, што олакшава да се из прозних дела одаберу она која би ушла у корпус прозе за децу и младе. Са изузетком шестог разреда, у коме се обрађују биографски текстови о Николи Тесли и Јовану Цвијићу, књижевнанаучне врсте и научнопопуларни текстови нису у значајнијој мери предмет наставног проучавања. Уз очекивани омаж Бранку Ћопићу, Петру Кочићу и Иви Андрићу, са простора Босне и Херцеговине заступљени су и Светозар Ћоровић, Исак Самоковлија, Зија Диздаревић, Хасан Кикић, Душко Трифуновић, Ранко Рисојевић и Алија Хасагић Дубочанин. Два наслова Алексе Микића⁴⁸, писца за децу и младе актуелног у СФРЈ, указују да је естетска вредност његовог дела ипак опстала у програмском канону. Од хрватских писаца у шестом разреду читају се Ловракови романи *Дружба Пере Квржице* и *Влак у снурежу*, из корпуса преводне књижевности у односу на Наставни план и програм Републике Србије разлике су у присуству одломка „Школа”⁴⁹ из романа *Срце Едмонда де Амичиса* у шестом разреду и кратког романа *Велики талас* Перл Бак у деветом разреду, док се приповедна проза Антона Павловича Чехова чита у нешто ширем обиму него у Републици Србији, и то у осмом разреду. Од српских писаца родом са подручја Републике Србије, роман *Прадевојчица* Десанке Максимовић чита се у целисти у осмом, а култни роман Градимира Стојковића *Хајдук у Београду* у шестом разреду. Остали наслови из домаће и преводне књижевности идентични су нашим насловима у обавезном и изборном програму, с тим што, као и у случају програма у Републици Хрватској, долази до непоклапања у разредама у којима се дела обрађују. Наслови који се поклапају по времену реализације су „Прва бразда”, „Поход на Мјесец” и *Доживљаји Тома Сојера* (у нашем петом, а њиховом шестом разреду), „Јаблан”, „Чудесна справа”, *Зов дивљине*, „Буре”, „Вањка” и „Богојављенска ноћ” (у нашем шестом, а њиховом седмом разреду), док за остале наслове важи другачије распоређивање, што је представљено табелом:

Табела 6. Заједнички прозни наслови за децу и младе у наставним програмима у Републици Српској и у Републици Србији

Аутор и дело	Реализација у Републици Српској	Реализација у Републици Србији
Бранко Ћопић: <i>Орлови рано лете</i>	шести разред (пети разред у Републици Србији)	шести разред
Јанко Веселиновић: <i>Хајдук Станко</i>	седми разред (шести разред у Републици Србији)	седми разред
Роберт Гревс: <i>Грчки митови</i> (избор)	седми разред (шести разред у Републици Србији)	пети разред
Бранислав Нушић: <i>Хајдуци</i>	седми разред (шести разред у Републици Србији)	пети разред
Иван Цанкар: „Десетица”	девети разред (осми разред у Републици Србији)	пети разред
А.С.Егзипери: <i>Мали Принц</i>	девети разред (осми разред у Републици Србији)	седми разред
Бранислав Нушић: <i>Аутобиографија</i>	девети разред (осми. разред у Републици Србији)	шести разред

⁴⁸ Алекса Микић је пре Другог светског рата, претежно писао социјалну литературу за одрасле. Био је учесник НОБ-а, а потом покретач и уредник часописа за децу *Мале новине* који је издавала Издавачка кућа „Ослобођење” из Сарајева. У поратном периоду претежно је писао за децу.

Такође, из разреда у разред уочљиво је постепено опадање садржаја књижевности за децу и младе. Мора се приметити да је, осим можда прераног присуства *Хајдука у Београду* у шестом разреду, тинејџерски омладински роман маргинализован, као и теме проблематизације сањарења код деце и младих, што је и очекивано с обзиром на традиционалистички конципиране програмске оквири, али је видљиво и одсуство новије преводне продукције за децу и младе. Такође, није издиференциран обавезни и изборни програм, што свакако задржава темпо читања од неких седам до осам обимнијих лектира на годишњем нивоу, чиме се избегла замка читања у одломку којој су подлегле колеге у Републици Србији, али се и не оставља простора да се ученици упознају са савременом продукцијом за децу и младе. Од онога што је дато на списку, постоји готово сличан сразмер авантуристичких дела и дела о ђачким дружинама и школском животу са тематизацијом пријатељства, прича о животињама, социјалних мотива и историјског штива.

Наставни план и програм Републике Српске нама у држави матици указује на дубину културних и веза српског народа са обе стране Дрине, као и на заједнички корпус дела на којима се формира школски канон у обе средине. Упућује и на писце српске књижевности са подручја Босне и Херцеговине који се у Републици Србији недовољно познају и изучавају, а код њих су део канона. Програм указује и на врхунска дела аутора који се данас сврставају у босанску/бошњачку или хрватску књижевност, а представљали су некада заједнички југословенски канон, што је не само потребно у једној мултиетничкој средини, него и васпитно битан чинилац развијања свести о постојању заједничког књижевног наслеђа бивше Југославије. Свакако, извесна осавремењавања неопходна су ради канонизације млађих нараштаја писаца и превладавања кризе читања, што може још више учврстити рецепцијске везе књижевности за децу и младе на српском говорном подручју.

1.6.5. Прозна књижевност за децу и младе у Оквирном наставном плану и програму за Босански, хрватски и српски језик и књижевност у Федерацији БиХ

Књижевност за децу и младе у културним центрима попут Сарајева, Мостара и Тузле била је веома жива у време СФРЈ, и промовисана путем две јаке издавачке куће „Веселин Маслеша” (позната по едицијама *Ластавица* и *Ластавица лектира*) и „Свјетлост” (едиција *БИД*) у Сарајеву, као и Новинске куће „Ослобођење” која је издала часописе за децу *Весела свеска* и *Мале новине* до 1992. године. Значајни босанскохерцеговачки писци за децу били су: Алекса Микић, Ахмет Хромаџић, Насиха Капиџић Хаџић, Шукрија Панџо и још увек активни Шимо Ешић, у својим срединама и даље канонски писци, док су, са изузетком ствралаштва Душка Трифуновића, који је од 1992. године живео у Новом Саду, рецепцијски готово сасвим ишчезли на простору Републике Србије. На све политичке и историјске међе коју рецепцију босанскохерцеговачке књижевности за децу и младе отежавају, додатни проблем ствара децентрализован образовни систем у Федерацији БиХ.

Мултиетничка средина, али и унутрашња подељеност Федерације Босне и Херцеговине на десет кантона, дали су право кантоналним просветним управама да се у сваком кантону реализује различити наставни план, као и одељена настава Босанског, Хрватског или Српског језика. На нивоу Федерације БиХ постоји устројен општи Оквирни наставни план и програм за Босански, хрватски и српски језик⁵⁰, а потом на нивоу кантона постоји његово разрађивање у правцу у коме сваки од тих кантона сматра да би требало да води наставу матерњег језика. Најближи Оквирном плану су планови Зеничко-добојског кантона и Кантона града Сарајева јер садрже наслове аутора свих нација заступљених у БиХ, док је

⁵⁰ Доступно на: <http://ucitelj.itk.com.ba/Npp.pdf>, 15. 07. 2016.

Мостарско-неретљански кантон углавном окренут хрватској књижевној традицији. Оквирни план је оријентир за оно што је прописано као могућност, док би реално представљање његове реализације у пракси захтевало анализу наставних планова свих десет кантона, што ће због обима рада бити остављено за неку другу прилику.

Табеларно, избор дела из књижевности за децу и младе изгледа овако:

Табела 7. Проза за децу и младе у наставним плановима у Федерацији БиХ

<p>ŠESTI RAZRED</p>	<p>Š. Pandžo: „List na putu” S. Kulenović: „Gromovo đule” B. Prosenjak: „Otac” S. Ćorović: „U noći ” I. Sekulić: „Bure” (odlomak) P. Kočić: „Jablan” Š. Ešić: „Cvjjetko” I. Samokovlija: „Dječak Aron” H. K. Andersen: „Slavuj” I. Singer: „Ole i Trufa” J. Swift: <i>Guliverova putovanja</i> (odlomak) H. Sjenkjević: <i>Kroz pustinju i prašumu</i> (odlomak)</p> <p>SPISAK KNJIŽEVNIH DJELA ZA DOMAĆU LEKTIRU: S. Pilić: <i>Mrvice iz dnevnog boravka</i> B. Ćopić: <i>Orlovi rano lete</i> K. Mahmutefendić: <i>Roman o novčiću</i> Z. Balog: <i>Nevidljiva Iva</i> Dž. Latić: <i>Srebrena česma</i> K. Neslinger: <i>Konrad, dijete iz limenke</i> D. Defo: <i>Robinzon Kruso</i> M. Tven: <i>Doživljaji Haklberi Fina</i></p>
<p>SEDMI RAZRED</p>	<p>A. P. Čehov: „Vanjka” K. Bruckner: „Šadako hoće živjeti” R. Pavlović: „Čistač obuće” Z. Grey: „Komanči” (odlomak iz romana <i>Grmljavina stada</i>) A. Egziperi: <i>Mali Princ</i> (odlomak) N. Ćukovski: <i>James Cook</i> (odlomak) <i>Dnevnik Ane Frank</i> (odlomak)</p> <p>SPISAK KNJIŽEVNIH DJELA ZA DOMAĆU LEKTIRU: Alija H. Dubočanin: <i>Brod na vidiku</i> (izbor pripovjedaka) Šukrija Pandžo: <i>Ruka na kosi</i> (izbor pripovjedaka) Dubravko Jelačić Bužimski: <i>Sportski život letećeg Martina</i> Branka Primorac: <i>Maturalac</i> Stevan Raičković: <i>Na kraju grada</i> (izbor poezije i proze) Nenad Radanović: <i>Mali Jan</i> (izbor pripovjedaka) Mark Tven: <i>Kraljević i prosjak</i> Oskar Vajld: <i>Sretni princ i druge bajke</i></p>

OSMI RAZRED	J. Kozarac: Moj djed Z. Kolarić: „Suze kojih se stidim” (odlomak) Svetozar Ćorović: „Špijun” (odlomak) M. Kovač: „Sjećanje na šarenu pticu” (odlomak) E. Koš: „Ujka Filip” Ivo Andrić: „Knjiga” A. Nametak: <i>Tuturuza i šeh Meco</i> (odlomak iz romana) B. Ćopić: <i>Bašta sljezove boje</i> S. O'Dell: <i>Otok plavih dupina</i> (odlomak) Arthur C. Clarke: <i>Odiseja u svemiru 2001.</i> (odlomak) Dž. Selindžer: <i>Lovac u raži</i> (odlomak)
	SPISAK KNJIŽEVNIH DJELA ZA DOMAĆU LEKTIRU: Zoran M. Jovanović: <i>Bulke pored pruge</i> E. Kestner: <i>Leteći razred</i> A. P. Čehov: <i>Šala / Višnjik</i> (izbor pripovjedaka i drama) <i>Dnevnik Ane Frank</i>
DEVETI RAZRED	W. Scot: <i>Ajvanho</i> (odlomak) I. A. Krilov: „Magarac i slavuj”
	SPISAK KNJIŽEVNIH DJELA ZA DOMAĆU LEKTIRU: R. Bach: <i>Galeb Džonatan Livingston</i> I. Andrić: <i>Deca</i>

Оквирни план и програм, као што је већ напоменуто, указује на знатне сличности са хрватским наставним програмом и наставним програмом у Републици Српској, што је и очекивано, с обзиром на присуство програма на хрватског језику, као и заједнички живот два ентитета у истој држави. Битно је истаћи да и овде наставници са избора књига за домаћу лектуру бирају осам или девет књига, претежно прозе, а да се дела у оквиру истог разреда током различитих година могу мењати.

На листи прозних дела која се обрађују на часу из босанскохерцеговачке традиције прозе за децу присутни су Шукрија Панџо, Шимо Ешић, Кемал Махмутефендић, Жељко Иванковић, Зденко Коларић, Џемалудин Латић, Зоран М. Јовановић и Ненад Радановић који су сви стварали (или и даље стварају) на територији БиХ. Од аутора који припадају српском књижевном канону присутни су Иво Андрић, Исидора Секулић, Светозар Ћоровић, Петар Кочић и Бранко Ћопић, док су од стваралаца из хрватске књижевности заступљени Јосип Козарац, Мирко Ковач, Дубравко Јелачић Бужимски, Бранка Приморац, Звонимир Балог, Сања Пилић и Божидар Пресењак.

Од прозних дела преводне књижевности који су новина у односу на претходно прегледане планове присутан је текст *Оле и Труфа* Исака Башевица Сингера, „Славуј” Ханса Кристијана Андерсена, Криловљева басна „Магарац и славуј”, одломак из историјског романа *Ајванхо* Валтера Скота и биографског романа *Џејмс Кук* Николаја Чуковског, као и одломци из авантуристичког вестерн романа *Грмљавина стада* Зејна Греја из научно-фантастичног романа *Одисеја у свемору* Артура Кларка. Наведени одломци из романа указују на жанровску разноврсност и оне популарне романескне жанрове који су мање заступљени у другим програмима.

Од текстова који се у еквивалентним разредима обрађују у Републици Србији и Федерацији БиХ су Дефоов *Робинсон Крусо* (пети, тј. шести разред), Чеховљева новела „Вањка” (шести, тј. седми разред) и обрада збирке *Деца* Ива Андрића (осми, тј. девети разред), док се код осталих заједничких наслова уочава непоклапање у времену и обиму реализације.

Табела 8. Заједничка прозна дела за децу и младе у наставним програмима у Федерацији БиХ и у Републици Србији

Аутор и дело	Реализација у Федерацији БиХ	Реализација у Републици Србији
Исидора Секулић: „Буре”	шести разред (пети разред у Републици Србији)	шести разред
Хенрик Сјенкјевич: <i>Кроз пустињу и праћуму</i>	шести разред (пети разред у Републици Србији)	шести разред
Бранко Ћопић: <i>Орлови рано лете</i>	шести разред (пети разред у Републици Србији)	шести разред
Антоан де Сент Егзипери: <i>Мали Принц</i>	седми разред (шести разред у Републици Србији)	седми разред, целовито читање
Иво Андрић: „Књига”	осми разред (седми разред у Републици Србији)	осми разред, у оквиру збирке <i>Деца</i>
Бранко Ћопић: <i>Башта сљезове боје</i>	осми разред (седми разред у Републици Србији)	пети разред
А. П. Чехов: <i>Шала / Вишњик</i> (избор приповедака и драма)	девети разред (осми разред у Републици Србији)	пети разред – <i>Шала</i> Чеховљево драмско стваралаштво – трећи разред средње школе.
<i>Дневник Ане Франк</i>	девети разред (осми разред у Републици Србији)	седми разред

Жанровски, приметан је мањи број романа о дружинама, а више текстова социјалног карактера, збирки приповедне прозе и лирско-сетног штимунга. Мањи је и број наслова бајковитог садржаја, али и текстова оријентисаних на пријатељство са животињама, али су породично окриље и родбински односи као књижевна тема нешто заступљенији у односу на Наставни план и програм Републике Србије.

Треба нагласити да је Оквирни план и програм за Босански, Хрватски или Српски језик једно, а пракса од кантона до кантона нешто друго, односно присутно је форсирање аутора једне групе аутора (углавном по националном кључу) у односу на друге, не само у формално исписаним плановима, већ и у наставној пракси. Оквир даје простора да се равномерно заступе добри наслови бошњачке, хрватске и српске традиције, а на онима који га прилагођавају и реализују стоји одлука да ли да се воде естетским или националним критеријумима.

1.6.6. Настава Матерњег језика у Црној Гори и прозна књижевност за децу и младе

У Црној Гори на снази је такође деветогодишње основно школовање, подељено на три циклуса. Период старијих разреда у Републици Србији у црногорској образовној средини обухвата период последњег разреда другог циклуса (шести разред), као и трећи циклус школовања (седми, осми и девети разред). Настава Матерњег језика је заједничка за говорнике црногорског, српског, хрватског и босанског језика, али се програмски предмет наводи као Црногорски језик у документима Завода за школство Црне Горе.⁵¹

Табеларни садржај прозе за децу и младе изгледао би овако:

⁵¹ Доступно на: <file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/CRNOGORSKI%20OSNOVNA%20SKOLA%20JOTOVANA%202011.pdf>, 12. 06.2016.

Табела 8. Проза за децу и младе у наставним програмима у Републици Црној Гори

ŠESTI RAZRED	<p>Ivo Andrić: „Knjiga” Branko Ćopić: „Surovo srce” Prežihov Voranc: <i>Đurđevak</i> Hasnija Muratagić-Tuna: „Sat” Džonatan Svift: „Guliver među patuljcima” (odlomak iz romana <i>Guliverova putovanja</i>) Šel Silverstejn: „Dobro drvo” Hans Kristijan Andersen: „Djevojčica sa šibicama” Mihael Ende: <i>Beskrajna priča</i> Vilijem Sarojan: <i>Tata, ti si lud</i></p>
	<p>Predlog tekstova za čitanje kod kuće: Danijel Defo: <i>Robinson Kruso</i> Branislav Nušić: <i>Hajduci</i> Erih Kestner: <i>Emil i detektivi</i></p>
SEDMI RAZRED	<p>Čedo Vuković: „Šal” Ibrahim Hadžić: „Livada u ornici” Gustav Švab: „Orfej i Euridika” Branko Ćopić: <i>Bašta sljezove boje</i> Ivo Andrić: „Deca” (odlomak) Husein Bašić: <i>Izlazak na sunce</i> (odlomak) Romska narodna priča: „Bajka o mudrom romskom dječaku” Milo Bošković: „Naš profesor i mi” Jan Lari: <i>Dnevnik učenice</i> (odlomak)</p>
	<p>Predlog tekstova za čitanje kod kuće: Branko Ćopić: <i>Orlovi rano lete</i> Radjard Kipling: <i>Knjiga o džungli</i> Džoan Rouling: <i>Hari Poter</i> Mark Tven: <i>Tom Sojer</i> Oskar Vajld: <i>Bajke</i> Džek London: <i>Zov divljine</i> Ferenc Molnar: <i>Dječaci Pavlove ulice</i> Selma Lagerlef: <i>Saga o Nilsu Holgersonu</i></p>
	<p>Obavezni tekstovi (kanon): Branko Ćopić: <i>Bašta sljezove boje</i> Husein Bašić: „Izlazak na sunce” (odlomak) Dinko Šimunović: „Duga” Žan-Mari Leprens de Bomon: „Ljepotica i zvijer”</p>
OSMI RAZRED	<p>Čedo Vuković: <i>Sudilište</i> (odlomak – „Žeđ za knjigom”) Anton Pavlovič Čehov: „Vanjka” Branislav Nušić: <i>Autobiografija</i> (odlomak) Lang: <i>Mač kralja Artura</i> (odlomak) Aleksandar Beljajev: <i>Čovjek amfibija</i> (odlomak) Mir Jam: <i>Ranjeni orao</i> (odlomak) – primjer trivijalne književnosti</p>
	<p>Predlog tekstova za čitanje kod kuće: Čedo Vuković: <i>Poruke</i> (odlomci) Ana Frank: <i>Dnevnik</i> Džek London: <i>Priče sa sjevera i juga</i> Žil Vern: <i>Petnaestogodišnji kapetan</i></p>

	Grozdana Olujić: <i>Glasam za ljubav</i> Džon Ronald Rejel Tolkin: <i>Gospodar prstenova</i> (odlomak, I dio)
	Obavezni tekstovi (kanon): /
DEVETI RAZRED	Danilo Kiš: <i>Rani jadi</i> (odlomak)
	Predlog dela za čitanje kod kuće: Ričard Bah: <i>Galeb Džonatan Livingston</i> Džordž Orvel: <i>Životinjska farma</i>
	Obavezni tekstovi (kanon): Antoan de Sent Egziperi: <i>Mali Princ</i>

Шести разред који припада другом циклусу образовања не садржи поделу на канонске и изборне текстове, што је одлика седмог, осмог и деветог разреда који припадају трећем циклусу образовања. И овде је евидентно да број прозних наслова за децу и младе опада са преласком из разреда у разред, посебно у корпусу канонских текстова.

Српска проза за децу и младе заступљена је кроз канонска дела Бранислава Нушића, Ива Андрића, Бранка Ћопића, Данила Киша и Гроздане Олујић, са по неколико наслова у случају прва три аутора, као у канону, тако и међу изборним текстовима, али других аутора присутних у програму Републике Србије и Републике Српске нема. С обзиром на мулти-етничку средину у Црној Гори, присутни су текстови босанске (Хусеин Башић, Ибрахим Хаџић, Хаснија Муратагић Туна), албанске⁵² и ромске⁵³ књижевности за децу и младе настале на територији Црне Горе или у региону. Црногорски аутори књижевности за децу добили су нешто већи простор, од којих свакако, као најплоднији и нашој средини најпознатији, Чедо Вуковић⁵⁴ добија примат – заступљен је у свим разредима са по једним или по два наслова, у одломцима или у целовитом читању, у канонском или изборном програму. Присутна је и отвореност према хрватској и словеначкој књижевној традицији (Динко Шимуновић, Прежихов Воранц). Интересантно је да се на одломку из романа *Рањени орао* Мирјане Јаковљевић Мир-Јам уводи појам тривијална књижевност⁵⁵, као и да се алегоријска дистопија *Животињска фарма* Џорџа Орвела предлаже за читање у деветом разреду. У шестом и деветом разреду уведена су алегоријска дела *Добро дрво* Шела Силвестрејна и *Гaleb Џонатан Ливингстон* Ричарда Баха, са изразито интермедијалним карактером, а жанр епске и магијске фантастике присутан је кроз романе *Бескрајна прича* Михаила Ендеа, *Господар прстенова* Роналда Рејела Толкина и *Хари Потер* Џоан К. Ролинг, који су и екранизовани. Треба похвалити и присуство уметничке бајке *Лепотица и звер* француске списатељице 18. века Жан-Мари Лепренс де Бомон, такође познате и у филмском облику, и то у обавезном програму за седми разред, као и одломак из Ланговог *Мача краља Артура*. Од наслова из корпуса традиционалне бајке заступљени су Ханс Кристијан Андерсен и Оскар Вајлд.⁵⁶ Од аутора авантуристичких романа, Џек Лондон и Жил Верн, заступљени су у

⁵² Међу прозним текстовима нашли су се и одломци из романа *Малисорка* Назмија Рахманија и *Генерал мртве војске* Исмаила Кадареа, али нису уврштени у табелу јер нису у опсегу омладинске књижевности. У наставном плану и програму током осамдесетих и почетком деведесетих у Србији и Црној Гори био је у програму роман *Бели двори* Вехбија Кикаја, који тематизује детињство дечака школског узраста у Приштини и одлазак на море у Улцињ.

⁵³ Ромска књижевност заступљена је кроз усмено стваралаштво, а за сада нема присутних наслова ауторске књижевности.

⁵⁴ Чедо Вуковић је током седамдесетих и осамдесетих година 20. века у Србији био заступљен романом *Летелица професора Бистроума*, а на читалачким пројектима били су уврштени и наслови *Тим Лавље срце* и *Свемоћно око*, али од тада није реиздаван, па је практично пао у заборав.

⁵⁵ Романи Мир-Јам нису писани као омладинска књижевност, али их је рецепцијски пригрлила читалачка публика девојчица и девојака, најчешће од седмог разреда до завршетка средње школе.

⁵⁶ У Републици Србији ова два аутора се обрађују у млађим разредима основне школе.

нешто ширем опсегу у односу на програм Републике Србије, а вреди похвалити и то што се Вернов *Петнаестогодишњи капетан* нашао на изборном списку јер се у њему одлике авантуристичког и развојног романа жанровски преплићу на изузетно успео уметнички начин. У осмом разреду заступљен је и одломак из романа *Човек амфибија* Александра Бељајева, тако да овај писац совјетске научне фантастике није сасвим маргинализован. Интересантно је да је један од првих наслова омладинске прозе, *Сага о Нилсу Холгстрону*, задржала своје место у наставном програму макар и као изборно штиво, опирајући се претходно цитираном ставу Марка Соријана да је реч о сазнајно и идеолошки застарелом делу. Што се тиче заједничких наслова, узрасно се поклапају обрада *Робинсона Крусона* и Нушићевих *Хајдука* у петом разреду у Србији којој је еквивалентан шестом разреду у Црној Гори, када још увек нема диференцијације између канона и избора, романа *Орлови рано лете* и *Зов дивљине* у изборном програму у шестом разреду у РС, тј. седмом разреду у РЦГ, као и *Дневника Ане Франк* у седмом тј. осмом разреду, с тим што се у Србији ово дело чита у одломку, а у Црној Гори целовито. И овде је присутан низ текстова који су заједнички у оба наставна програма, али се реализују у различитим разредима или у обиму читања (целовито читање, одломак):

Табела 9. Заједнички прозни наслови за децу и младе у наставним програмима у Републици Црној Гори и у Републици Србији

Аутор и дело	Наставни програм у Републици Црној Гори	Наставни програм у Републици Србији
Иво Андрић: „Књига”	шести разред (пети разред у РС)	осми разред, у оквиру збирке приповедака <i>Деца</i>
Бранко Ћопић: „Сурово срце”	шести разред (пети разред у РС)	седми разред, у оквиру збирке
Иво Андрић: „Деца” (одломак)	седми разред (шести разред у РС)	осми разред, целовито читање, у оквиру збирке приповедака <i>Деца</i>
Марк Твен: <i>Доживљаји Тома Сојера</i>	седми разред (шести разред у РС), изборни текст	пети разред, обавезни текст
Бранко Ћопић: <i>Башта сљезове боје</i>	седми разред (шести разред у РС), обавезни текст	пети разред, обавезни текст
А. П. Чехов: „Вањка”	осми разред (седми разред у РС), изборни текст	шести разред, изборни текст
Бранислав Нушић: <i>Аутобиографија</i> (одломак)	осми разред (седми разред у РС), обавезни текст	шести разред, одломак или целовито читање
Гроздана Олујић: <i>Гласам за љубав</i>	осми разред (седми разред у РС), изборни текст	осми разред, изборни текст
Данило Киш: <i>Рани јади</i> (одломак)	девети разред (осми разред у РС), изборни текст	одломци у петом, шестом и седмом разреду, радио-драма <i>Ноћ и магла</i> у осмом разреду
Антоан де Сент Егзипери: <i>Мали Принц</i>	девети разред (осми разред у РС)	седми разред, канонски текст

Жанровски, и овде се наставно читање креће од авантуристичких романа и романа о дружинама до развојних и алегоријских наслова. Приметно је веће присуство традиције европске уметничке бајке, као и популарних романа епске и магијске фантастике. Осим *Дневника Ане Франк* књижевна научне врсте нису заступљене, мада постоји пример литерарног псеудодневника (Јан Лари: *Дневник ученице*), који је тренутно изразито популаран у опсегу популарне комерцијалне књижевности за децу и младе. Породична тематика и проблематизација сањарења су заступљеније у наставном програму у Србији, као

и дела о животињама као књижевним ликовима и пријетелству човека и животиње као и у тематизацији односа професор – ученици (која је у Црној Гори заступљена текстом *Наши професор и ми* Мила Бошковића у шестом разреду и изборно читање романа *Орлови рано лете* у седмом разреду, насупрот ширем дијапазону уметничких и књижевнонаучних текстова који се у Републици Србији обрађују у петом, шестом и осмом разреду.

Наставни план и програм за Црногорски језик у довољној мери заступа прозну књижевност за децу и младе, разноврсношћу тема и жанрова и могућношћу избора. Канонских текстова чини се да је мало, али је зато број изборних текстова бројан и разноврстан, обухватајући и јужнословенско књижевно наслеђе, и преводну традицију, али и новије токове популарне књижевности за децу, тј. наслове које они радо читају у оквиру рекреативног читања. Треба изразити жаљење што је број српских приповедача много мањи него што је то раније била традиција, мада ни у нашем наставном програму не постоји ниједно дело Чеда Вуковића и других аутора који се сада убрајају у црногорску књижевност или су пак, присутна спорења ком канону поједини наслови и аутори припадају.⁵⁷ Очекиван је и потребан потез то што су албанска и бошњачка мањина литерарно заступљене, јер у Наставном програму Републике Србије уопште нема примера мађарског, словачког, румунског, русинског и књижевности других националних мањина.⁵⁸

Уз добра решења која овај наставни програм нуди, треба тежити отворенијој сарадњи у погледу наставног изучавања књижевности за децу и младе између две средине, посебно у погледу савремене продукције. Писци и издавачи не познају границе, у Црној Гори међу децом и младима радо се читају Урош Петровић, Јасминка Петровић и Игор Коларов, те би било добро да, макар и у изборном списку, нађу своје место у програмима две суштински блиске државе.

1.6.7. Општи закључци

Сви од наведених наставних програма у сасвим довољној мери заступају прозне текстове за децу и младе у прва два старија разреда док се они током последња два повлаче пред садржајима књижевности за одрасле. Највеће разлике сасвим очекивано постоје у одабиру писаца из корпуса националних канона, сваки програм ће истаћи оне писце које конкретна средина и нације које живе у њој сматрају значајним. Највеће сличности по том питању постоје са Наставним планом и програмом у Републици Српској, а најмање са прописаним садржајима у Републици Хрватској. Жанровске и тематске сличности наведених програма су изразите без обзира на корпус наслова, уз поједине изузетке и варијације, претежно у оквиру списка домаће лектире или изборног списка. Насупрот осталим централизованим програмима, уочена је изразита децентрализација Оквирног наставног плана у Федерацији БиХ, а насупрот знатној могућности избора у прилично савременом Наставном плану и програму Републике Хрватске, традиционалистички и строго прописан концепт Наставног плана и програма Републике Српске.

Ипак, без обзира на све разлике, Ћопићева и Андрићева приповедна проза уједињују готово све од наведених програма, а од светске књижевности незаобилазни су управо најзначајнији аутори класичног стваралаштва за децу: Данијел Дефо, Џонатан Свифт, Марк Твен, Џек Лондон, Антон Павлович Чехов, Антоан де Сент Егзипери и свакако и незаобилазно – *Дневник Ане Франк*. Ова подударња су сасвим очекивана, али би било добро усвојити или консултовати добра решења суседа у одабиру наставног корпуса прозе за децу и младе.

⁵⁷ Српске народне бајке које је прикупио Вук Караџић, на тлу Црне Горе или изван њега, у Црној Гори данас се одређују као црногорске народне бајке.

⁵⁸ У наставним програмима у СФРЈ у оквиру књига домаће лектире налазили су се избори стваралаштва аутора из корпуса националних мањина, па су се на тај начин ученици упознавали са њиховим стваралаштвом.

***2. НАСТАВНА ЧИТАЊА И ТУМАЧЕЊА ПРОЗНЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И
МЛАДЕ У СТАРИЈИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ***

2.1. ВЕРТИКАЛНО ПОВЕЗИВАЊЕ НАСТАВЕ ПРОЗНЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ (РАЗРЕДНА НАСТАВА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ – ПРЕДМЕТНА НАСТАВА У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ – СРЕДЊОШКОЛСКА НАСТАВА КЊИЖЕВНОСТИ)

2.1.1. ПОВЕЗИВАЊЕ РАЗРЕДНЕ И ПРЕДМЕТНЕ НАСТАВЕ КЊИЖЕВНОСТИ НА ПРИМЕРУ ЛАФОНТЕНОВЕ БАСНЕ „ВУК И ЈАГЊЕ”, НАРОДНЕ БАСНЕ „ВУК И ЈАГЊЕ” И ПРИПОВЕТКЕ „АСКА И ВУК”⁵⁹

2.1.1.1. Уводна разматрања

Приповетка „Аска и вук”, која у наставним плановима и програмима има статус канонског, обавезног текста, рецепцијски је изузетно добро прихваћена међу ученицима шестог разреда и нуди разноврсне путеве за наставну интерпретацију. Тематска основа у народној басни „Вук и јагње” и Лафонтеновој истоименој уметничкој басни, обрађеним у млађим разредима основне школе, нуди компаративно тумачење и функционално повезивање наставе Књижевности у млађим и старијим разредима основне школе. Алегоријска структура приповетке не ослања се само на симболику животиња у басни (*јагње* – наивна жртва, *вук* – зло), већ и на положај младих уметника чија је судбина у свету често неизвесна. Моћ уметности, представљена као вид преживљавања, отвара могућност сложених дијалога са ученицима током којих се иза метафоричких фигура и појава овчијег света открива свет људи. Поред наведених, приповетка обилује и другим, брижљиво бираним језичко-стилским средствима, те је погодна и за језичко-стилску анализу и унутарпредметну корелацију са наставом Стилистике и Лексикологије. Тежиште овог поглавља је повезивање жанровских особина басне и структуре лика животиње у њој са Андрићевом надоградњом у алегоријској приповеци, односно како програмски садржаји Књижевности у млађим разредима могу бити интегрисани у интерпретацију прозе за децу у старијим разредима основне школе. Такође, биће представљен и начин како се путем драмске прераде може остварити сарадња наставника српског језика и учитеља и тако код млађих основаца побудити интересовање за текстове које ће читати у нешто старијем узрасту.

2.1.1.2. Басна у настави Књижевности у млађим разредима основне школе

Ученици се у разредној настави књижевности већ у другом разреду упознају са жанром басне, која се теоријски дефинише примерено узрасту након обрађених народних басни „Коњ и магарац” и „Лисица и гавран”:

„Басне су кратке приче у којима животиње говоре и понашају се као људи. На тај начин се приказују добри и лоши људски поступци и особине. Свака басна садржи поруку или поуку која је значајна за читаоца” (Ћук, Петровић Периц 2012: 23).

Сажета и прилагођена дефиниција жанра указује ученицима на поступке животиња као метафоричко-симболичких слика људских поступака, што се може интуитивно разумети у наведеном узрасту без термилошког именовања стилских поступака прикладних за предметну наставу Књижевности у петом и шестом разреду, као и на идејни подтекст *наравоученија*, засебно издвојеног (у Доситејевим баснама), истакнутог завршном фразом („Није вјера тврда у јачега”) или доступног из контекста („Коњ и магарац”).

Битно је истаћи да су између Лафонтенове басне „Вук и јагње”, са којом се ученици срећу у изборима басни за предшколце и млађе основце, и народне басне „Вук и јагње”, постоје битне тематске разлике у грађењу ликова јагњади, али да се обе могу компаративно повезати са Андрићевом приповетком.

⁵⁹ Сегменти овог рада, прилагођени форми наставних припрема, могу се видети у Ломпар, Мркаљ (2019), стр. 320 –328.

Лафонтен: „Вук и јагње”

Једном је дошло некакво јагње на поток да се напије воде, мирно је и тихо пило, баш ником није сметало, никога није узнемиравало. Одједном, одозго из шуме, појавио се вук, бесан насилник жељан јагњећег меса.

– Како се само усуђујеш да мутиш воду коју ја пијем? – урликнуо је из све снаге.

– Бићеш кажњен за такву дрскост!

– Али, господине вуче, – одговори јагње смирено – немојте се љутити, саберите се и размислите: како вам ја могао мутити воду, када сам читавих двадесет корака низводно. Поток тече од вас ка мени, видите ли?

– Мутиш! Мутиш, кад ја кажем! – заурла насилник. – А рекао бих и да си ти онај што је о мени, прошле године, по свим пашњацима зло говорио!

– Али, господине? Прошле године нисам био ни рођен, ја сам још увек сисанче! – одговори тихо јагње.

– Ако ниси ти, онда је твој старији брат! – наставио је да грми и даље вук.

– Старији брат, господине? Моја мајка се овога пролећа први пут ојагњила, ја немам брата!

– Свеједно, онда је то био неко из твог народа! – упорно је викао вук. – Сви ви, а и чобани и пси, стално ме оговарате, чуо сам, свуда се прича! Сад ћеш ми платити! – рече па зграби јагње и однесе га у своју јазбину. Прождрао га је тамо.

Засузио је зец који је све то из прикрајка посматрао, жао му беше сиротог јагњета, па кроз сузе рече:

– Лаж као истину насилник има,

Кривдом се служи, вара у свему,

Слабије гази, храни се њима,

Ал крај ће доћи једном и њему!

(Лафонтен 1996: 21–22)⁶⁰

Народна басна: „Вук и јагње”

Једном огладни вук и нигде није могао за себе уловити ручка него се привуче к једној авлији у којој су била затворена јагњад. Али никако није могао да ускочи, него их је звао:

– О, јагњићи, моји младунчићи! Тако нам лијепе наше љубави, нека дође један од вас да ми извади једну кост што ми запала у грло.

Одговоре му јагњад:

– Ми бисмо драге воље да је авлија отворена, него идемо звати чобане да отворе, и они ће ти најбоље кост извадити.

(Цветковић и др. 2008: 37)⁶¹

⁶⁰ Лафонтен (1996). Жан Лафонтен, Лафонтенове басне, Београд: БМГ.

Лафонтенова басна са којом се ученици упознају још у предшколском образовању⁶², у овом или у још сажетијем виду, у осавремењеној преради Доситејеве верзије (Обрадовић 2002: 28)⁶³, пред младе читаоце износи однос силе и неправде (вук) пред којим доброта и чистота (јагње), упркос рационалним аргументима, не може преживети, јер је старија. Иако се у неким прерадама изоставља (попут осавремењене Доситејеве басне усмерене на реалистичност закона јачег), Лафонтеново стиховано наравоученије ожалашћеног зеца ипак нуди могућност да сила не може довека владати, односно да мора бити кажњена, те би га било потребно задржати јер детету сугерише да упркос трагичном крају, позитивне вредности ипак могу навладати негативне, а стихови ублажавају осећање шока и туге због судбине јагњета и својом мелодичношћу могу бити подстицај за изражајно казивање.

Контраст као однос супротности ученици теоријски усвајају у петом разреду, али већ у млађем школском периоду умеју да разликују поларизоване категорије добра и зла, правичног и неправичног, позитивног и негативног. Ученици одређују јагње као добро, питомо и мирно, за разлику од злог, бесног и насилног вука. Оно не чини никакво зло, мирно пије воду и све време својом смирености и здравим разумом указује насилнику да га не угрожава (пије низводно, није се ни родило па га није могло оговарати пре годину дана, нема старијег брата јер се мајка први пут с њим ојагњила), а вук, који је дошао с намером да закоље јагње, све више шири разлоге због којих му јагње смета, да би се на крају у недостатку вербалних аргумената, послужио силом и прождрао га. Када усвоје основна стилска средства у петом и шестом разреду, ученици ће уочити контраст у метафоричким сликама јагњета и вука, као и градацијски низ аргумената којим се води дијалог између њих, од најслабијег ка најјачем, по законитости градацијског климакса. Иако се алегорија теоријски уводи у седмом разреду уз народну лирску песму „Љубавни растанак”, ученици је могу усвојити и у петом разреду уз обраду басне „Није вјера тврда у јачега”, а потом и препознати при обнављању ове две верзије басне о јагњету и вуку и применити на тумачење Андрићеве приповетке „Аска и вук”. Такође, ученици ће функцију ономотопеје (*заурла* вук) у шестом разреду приказати као звучно сликање његовог беса.

Читање народне басне „Вук и јагње” у трећем разреду надовезује се на искуство читања Лафонтена; јагњад као незаштићена и слаба бића овде су свој опрез према вуку као насилнику изградила на искуству, односно зла судбина њихове врсте их је умудрила, што је сигнал млађем предшколцу да појединац не сме бити наиван и да се на својим и туђим грешкама мора учити како не би био побеђен, односно да мудрост слабије биће може спасти од насилника. Млађи основац примећује како вук покушава да буде лукав; молбом да му јагњад изваде кост у грлу, искористио би прилику да их прождере, али бива надмудрен. Очекујући наивност, вук се суочио са домишљатим одговором јагњади која га иронијски упућује на помоћ чобана, показујући да му не верују и да је он тај који може извући дебљи крај. Старији основац може запазити и фину употребу ироније – под видом чобанске помоћи јагњад прети вуку својим заштитницима. Уколико упореди позицију јагњета у првој и другој басни, ученик старијих разреда разликоваће позицију незаштићености јагњета на потоку у Лафонтеновој басни, спрам тора и чобанских пушака који штите јагњад од вука. Говор мудрости јагњета вербални је покушај да се интелигенцијом одбране од силе, док је говор претње заштићених јагањаца узрокован неповерењем, и свешћу да има ко да их одбрани.

⁶¹ Цветковић и др. (2008). Цветковић Милован и др. *Водено огледало – читанка за 3. разред основне школе*, Београд: Едука.

⁶² Литерарне активности припремних предшколских група обухватају и читање осавремењене верзије Лафонтенове или Доситејеве прераде ове басне, уз изражајно читање, препричавање, истицање поруке, илустровање и глумачку или луткарску драматизацију.

⁶³ Обрадовић (2002). Доситеј Обрадовић, *Најлепше басне за децу*, Београд: Book.

2.1.1.3. Читање приповетке „Аска и вук” у шестом разреду основне школе (алегоријско и компаративно)

Читајући приповетку⁶⁴ „Аска и вук”, ученици ће уочити сличности, али и разлике са могућим тематским полазиштем басне и начином на који је борбу јагњета и вука представио Андрић. Портретом наивног и немирног јагњета склоног уметничкој занесености Андрић позиционира кратким портретом управо пред Аскин одлазак у шуму:

„А уз то, девојчица је била чедна и безазлена како се само пожелети може. Али, своје чудне и опасне навике да лута далеко од овчијих паињака и пландишта није могла да се ослободи никада” (Несторовић, Грушановић 2016: 112).

У овом кратком портретисању Аске, ученици подвлаче њене кључне особине које је чине рањивом и могућом жртвом. Сам њен улазак у шуму оцењују као последицу еуфорије због успешно положеног разреда – појачана радост наивне уметнице свет природе око ње чини лепшим и привлачнијом, губећи јасну границу између ливаде као зоне сигурности и шуме као зоне опасности. Контраст између ова два места, који ученици јасно разликују, занесено јагње не разликује. Ливада би у том смислу била еквивалент тора у народној, а шума извора у Лафонтеновој басни. Такође, контрастивност је изражена и у начину на који се Аскина занесеност трансформише у ужас пред ликом звери, те ученици треба да издвоје две реченице у тексту у којима се преокрет збива усред комуникативне реченице, да графитном оловком заокруже онај мотив који указује на идиличну мотивску слику контраста (у овом тексту употребиће се bold), хемијском оловком оне сегменте који указују на страшну мотивску слику (делови текста у курзиву), а да у једној од реченица подвуку поређење којим је сугерисано расплињавање илузије (подвучени сегмент текста):

„И кад је била на једној од таквих чистина, нашла се одједном лице у лице са страшним вуком. (...) Дивни предео, који је опијао и заносио Аску, дигао се одједном као танка и варљива завеса, а пред њом је стајао вук, *ужагрених очију, подвијена репа и као на смех малко искежених зуба*, *страшнији од свих мајчиних опомена* (Несторовић, Грушановић 2016: 112).

Дивне, бујне, заносно сочне чистине, које воде у опасност, губе у тренутку своју драж у другој контрастивној реченици, када се привид лепоте упоређен са завесом која јасно заклања поглед (варљива), а не штити (танка), расплине пред портретом вука, такође указује на типско представљање силника у басни:

„Искусан, стар и дрзак, он се би привукао све до тих крајева у које вукови у то доба не силазе. Његово олињало крзно, зеленкасто и смеђе, омогућило му је да се изједначи са јесењим буквама и травом која почиње да вене” (Несторовић, Грушановић 2016: 112).

Андрићев вук ученицима је барем на први поглед близак по дрскости и силном изгледу Лафонтеновом вуку, односно прототип је звери која својим језивим спољашњим

⁶⁴ Често се „Аска и вук” у методичкој литератури одређује као уметничка басна јер се заснива на анимистичком погледу на свет и представља животиње (овце, вук) као персонификацију људи и њихових типичних особина. Ипак, видљиве су јасне формалне разлике између овог жанра и жанра алегоријске приповетке којој припада овај Андрићев текст. Структура басне најчешће је једноепизодична и заснива се на једној идеји (РКТ 2001: 79), са наглашеном поуком у поенти наратива. Приповетка „Аска и вук” је вишеепизодична (рођење Аске, одрастање и школовање, одлазак у шуму и сусрет са вуком, повратак на Стрме ливаде и стварање балета инспирисаног борбом за живот), наравоученија нису дата само на крају текста, већ су у виду ауторских коментара или схватања појединих ликова присутна у целом тексту. Како је реч о идејно вишеслојном делу (младо биће треба да се изрази у оној делатности која га највише занима, малограђанска средина нема разумевања према уметничком стваралаштву, пут уметника је тежак, али на њему ваља истрајати, млада биће склона су бунтовништву и заносу и то их може довести у невоље, у тешким околностима уметник се својим стваралаштвом бори против зла, жеља за животом надјачава страх, драматични догађаји могу бити подстицај за уметничко стварање, али особу чине разумнијом и промишљенијом), „Аска и вук” и том особином припада жанру приповетке.

изгледом утерује страх у кости жртви. Споља бесан и силан, спреман је да кидише на жртву, а с друге стране и изразито лукав, способан да се бојом крзна стопи с остатком природе, да сам својим крзном буде илузија храста или маховине, док се не нађе очи у очи са Аском. За разлику од вука у народној басни који покушава да буде лукав користећи старе фразе на које јагњад више не наседа, Андрићев вук је, по мишљењу ученика, истински лукав и препреден, користи се методама маскирања ловаца и војника који се крију од плена и непријатеља како би их изненада напали. Њега стиже судбина коју јагањци у тору најављују свом противнику; чобани који по болном Ајином мекету схватају да је јагње у опасности, улазе у шуму и убијају вука.

За разлику од Лафонтеновог вука који одбија све облике рационалне одбране своје жртве, Аскин крвник одлаже моменат напада на јагње желећи да још мало ужива у опсени и магији, истакнутој у форми унутрашњег монолога⁶⁵ коју својом игром жртва поставља пред њега:

„Да се прво нагледам овог чуда невиђеног. Тако ћу од овог чудног шиљежета имати не само крв и месо, него и његову необичну, смешну, луду и лудо забавну игру, какву још курјачке очи нису још виделе. А његова крв и месо никад ми не гину, јер га могу оборити и заклати кад год хоћу, и учинићу то, али тек на свршетку игре, када видим цело чудо до краја” (Несторовић, Грушановић 2016: 114).

Они ученици који су вештији у интерпретацији текста повезаће Аскину опијеност јутарњом измаглицом и пријатним пејзажом са вуковом опијеношћу игром. Опијеност, односно еуфоричан однос према лепоти појединца чине занесеним, али и неопрезним, наивним и рањивим. Довевши себе у позицију жртве, Аска активира животни нагон којим мора надмудрити вука онако како то Лафонтеново јагње покушава да постигне разборитим одговорима. Али, ако Лафонтенов вук нема слуха за реч, већ губи стрпљење и убија јагње, Андрићев вук има око за лепоту игре и управо та очараност одлаже моменат убиства. Ученици ће Аскино смишљање све вештијих и необичнијих балетских пируета препознати као одлагање краја, свесни су да би Аскино понављање покрета изазвало вука да нападне.⁶⁶ Поједини ученици вука одређују и као неодлучног од самог почетка, правдајући његову запањеност пред јагњетом следећим цитатом:

„Изгледало је да *са неверицом*, уколико вукови познају неверицу, посматра шиљеже и да се *са сумњом*, јер за сумњу су вукови способни, и *са страхом* од замке пита како је овако младо, бело и лепо, могло залутати чак овамо и доћи му такорећи под зуб” (Несторовић, Грушановић 2016:112–113).

Сумња, страх и неверица нису одлике типичног вука, и од тог тренутка Андрићев вук се одваја од своје слике обести губећи сваку сличност са бескрупулозним Лафонтеновим вуком. Такве особине по мишљењу ученика нису одлика нападача, већ оног који ће бити

⁶⁵ Унутрашњи монолог се као књижевнотеоријски појам уводи у седмом разреду на примеру текстова „Кашика” и „Чиновникова смрт”, али се он у јачим одељењима може поменути и у контексту обраде приповетке „Аска и вук”, као приповедачко средство којим се указује на унутрашња стања и размишљања вука. Доцније, при обнављању форми приповедања у 8. разреду, два вукова унутрашња монолога из приповетке „Аска и вук” добар су предлог за задатке на наставним листовима где се препознаје облик казивања или подвлачи део текста представљен унутрашњим монологом.

⁶⁶ Они ученици који имају изграђену читалачку културу и који су читали избор прича из *1001. ноћи*, могу повезати Аскину позицију са позицијом Шехерезаде која одлаже своју смрт причајући цару Шахријару узбудљиве повести. Када у 1. разреду средње школе буду читали Андрићеву беседу *О причи и причању*, ученици ће запазити мотив приповедања као вид борбе за живот и упућивање на позицију Шехерезаде. Пожељно је да се управо на том месту начини корелација између основношколске и средњошколске наставе књижевности, присећањем на алегоријске аспекте Аскине уметничке борбе за самоодржање.

нападнут; иако је најпре у полукругу обишао јагње, није одлучно реаговао како би реаговала исконска звер, те је његову неверицу и чуђење Аска искористила да заплеше. Исувише лепо и чисто јагње које се указало пред њим, а да притом није морало да се помучи да га задобије, заправо га уводи у замку. Борећи се за властити живот, Аска га изводи на чистину, на пушкомет чобанима. Већ поменута опрезност вука и присећање да је ипак он предатор и да игри ипак мора бити краја градативно се расплињава и ова споља страшна звер, постаје хипнотисани конзумент уметности, а у животињском свету – слабић и наивко кога Аска, несвесна своје моћи, ипак вуче за нос:

„Тако се – ново чудо! – и вуково чуђење претварало све више у *дивљење*, ствар потпуно непознату у вучијем роду, јер кад би вукови могли се се ичем диве, они не би били оно што су. А то непознато осећање дивљења обезнанило је вука толико да га је ова изгубљена овчица, мртва од страха од смрти, вукла за собом као да га води на невидљивој али чврстој узици, везаној за невидљиву алку која му је протурена кроз њушку” (Несторовић, Грушановић 2016: 115).

Способност дивљења жртви гуши у вуку оно предаторско, одваја га од типичности вучје расе која за лепоту не зна. Лафонтенов вук држи се максиме „вук на овцу своје право има”, док ју је Андрићев вук сметнуо с ума; Лафонтенов вук не уважава јагњетову разборитост, а Андрићев вук, занемео од лепоте, „идући тако месечарски, не гледајући где стаје и не дајући себи више рачуна о правцу у коме иде” (Несторовић, Грушановић 2016: 116), остаје без мудрости и прорачунатости звери, па чак и без оног почетног страха од опасности. Аска плеше *да би живела*, њен витализам је дејствујући, вук *ужива* и градативно се открива укидање његове зверске природе пред хипнозом игре:

„Још увек је понављао у себи да му, пре или касније, крв и месо овог шиљежета не гину никад, само да види потпуно и до краја његову игру, *али је то понављао сваки пут све краће и слабије*, јер је у њему све више места заузимала игра” (Несторовић, Грушановић 2016: 116).

Као претпоследњу слику вуковог преображаја од звери до жртве ученици одређују призор из перспективе чобана када вук делује припитомљено и када се одједном сва његова снага и сила из почетног описа преображавају у слику оматореле слабе звери, док се Аскино држање од почетног страха трансформисало у сконцентрисано, организовано, сигурно извођење:

„Кроз дубок отвор у грању могли су непримећени да виде: у *смелим а правилним пируетама овчица Аска прелази чистину*, а за њом, на неколико корака, *клипше олињали вук и оборене њушке, сав у погледу, повлађује репом*” (Несторовић, Грушановић 2016: 116).

Последња слика убијеног вука очекивани је епилог; чобани су сигурно и прецизно одбранили своју штићеницу, а вук се драмски бори са животом и бежећи свега стотинак корака, пада у честар, копајући у агонији предњим ногама по мекој земљи. Милости за звер нема, *зато су га чобани лако дотукли*, учинивши исто што би у дописивању народне басне „Вук и јагње” учиниле њихове колеге.

Андрићев битан тематски заокрет у односу на традицију басне јесте увођење значаја уметности и алегоризованог лика уметника-ствараоца (Аска). Позиција чистоте јагњета, која је присутна и код Лафонтена, надограђена је чистотом уметничког чина, њеном лепотом, замахом и снагом. То читање Андрићеве приче чини значењски сложенијом у односу на једнозначну алегоризацију басне. Стога је неопходан узраст ученика шестог разреда како би им апстрактни слојеви уметничког чина могли бити разумљиви. Моменат егзистенцијалне опасности и сталне неизвесности уметника, који предосећа Аја, неће бити пријемчив ученицима млађих разреда јер се у том периоду још увек баве уметношћу кроз игру

(припремни и почетни разреди музичких и балетских школа, мали хор, ликовна секција), да би, упознајући биографије писаца чији је животни пут био тежак (Бранко Радичевић, Ђура Јакшић, Душан Васиљев) и одрастајући у средини у којој висока уметност није на цени широких народних маса, пуних предрасуда, у старијим разредима могли да схвате Ајин отпор према Аскиној страсти за игром:

„Уметност је, говорила је мајка, несигуран позив који нит храни нит брани онога ко му се ода. Пут уметности уопште је неизвестан, варљив и тежак, а игра је понајтежа и најварљивија од свих уметности, чак озлоглашена и опасна ствар. Тим путем није пошла ниједна овчица из добре куће”⁶⁷ (Несторовић, Грушановић 2016: 111).

Аска је својом заблуделашћу игром одиста пошла варљивим, магловитим путем у опасност и пре или касније морала се суочити са наличјем бављења уметношћу. Иако су противљења и предрасуде средине, видљиве у Ајином ставу, тек назначене, као и положај уметника-сиромаха, суочивши се са звери, Аска мора да докаже да мајка није у праву кад тврди да уметност не брани уметника, те се ученицима назначава контрастивност Ајиног исказа са Аскином борбом да уметност јесте и мора да буде уметникова последња одбрана. Ученици на тај начин закључују да уметнички чин није бесмислен, узалудан, баналан, да ипак даје могућност појединцу да се избори с невољом и бедом.⁶⁸

Тема која свакако постаје привлачна ученицима у раном пубертетском узрасту, а која такође указује на вишеструкост значења Андрићеве приповетке „Аска и вук” у односу на басну, јесте бунт младог бића које се опире средини и родитељима желећи по сваку да хода неким својим путевима. Управо на овом месту ученици се програмски први пут сусрећу са знацима омладинске прозе кроз бунт индивидуе⁶⁹ јер су се бунт и непослушност деце до тада углавном везивали за роман о ђачкој дружини или аутобиографске записе знаменитих људи (Никола Тесла: *Моји изуми*, Милутин Миланковић: *Успомене, доживљаји, сазнања*). Аска полази путем одабраних и ретким, путем којим ниједна овца из њене породице пошла није. Она је јогунасто, живо шиљеже, сасвим слично Небеској реци.⁷⁰ Обе одбијају да воде живот по утврђеним токовима (Небеска река денотативно, а Аска конотативно) и обе се одлучно опире својим мајкама.

Ученицима се усмерава пажња на Аскино понашање у редовној и балетској школи и они запажају да редовна школа Аску не занима превише, да је одсутна и расејана, да простор типичног учења у није њен свет, стога постиже много слабији успех у редовној школи, осим одличне оцене из физичког васпитања. С друге стране, Аска је у балетској школи била

⁶⁷ Ученицима може бити нејасно зашто је сценска уметност доживљена као нечасна и неморална активност јер њихов контакт са позориштем данас подразумева осећање усхићености, а и сами радо глуме у школским представама. Наставник им може објаснити да се готово до почетка 20. века у европској традицији радо уживало у уметности и да су позоришне, оперске и балетске представе биле веома посећене од припадника вишег и образованијег staleжа, али да се сами уметници нису били цењени, третирани су као слуге, а посебно се женама замерало бављење уметношћу јер су третиране као неморалне и нечасне.

⁶⁸ Ученици ће се овој теми вратити у 7. разреду, током обраде Попине песме „Манасија”. Аскина игра била би еквивалент сликању фресака за којим посеже средњовековни зограф у тренутку опсаде манастира. Као што је Аска сачувала властити живот балетом, тако је и зограф, упркос вековима ропства, оставио сведочанство о лепоти српског фрескописа које живи кроз векове, упркос разарањима.

⁶⁹ У 8. разреду, приликом наставног читања цинс прозе могуће је извести сличности и разлике у концепцији ликова Андрићеве Аске, Селинцеровог Холдена Колфилда и Олујићкиног Слободана Галца. Ако Аска сјајно плеше, Холден показује интересовање за енглеску књижевност, а Слободан Галац пише роман.

⁷⁰ Реформисани Програм наставе и учења за пети разред основне школе од школске 2018/2019. даје могућност да наставник одабере да ли ће са ученицима обрадити избор из уметничких бајки Гроздане Олујић или бајковити роман *Зеленбабини дарови* Иване Нешић, односно није обавезно обрадити бајку „Небеска река” на нивоу интерпретације. Наставна пракса суочава се са отежаном набавком нових лектирских наслова па се наставници чешће одлучују за бајке Гроздане Олујић које се могу наћи у школским библиотекама.

највреднији и најпосвећенији ученик. Успехе је постизала брзо и лако, била мотивисана и сконцентрисана. Поједини ученици ће овај моменат препознати у властитом искуству, јер се на ваннаставним спортским и културним активностима, у свом свету креативности, стваралаштва и хобија, осећају мотивисано те постижу изузетне резултате, док је у редовној школи на предметима који им и нису тако привлачни, делују незаинтересовано, немотивисано, расејано.⁷¹

2.1.1.4. Приближавање приповетке „Аска и вук” млађим основцима путем драмске прераде

Упознавање са мотивима Андрићеве приповетке „Аска и вук” у млађим разредима основне школе може се извести путем вешто урађене прераде (прозне или драмске), која не сме банализовати Андрићев наратив. Прерада литерарног дела и узрасно прилагођавање чести су у издаваштву намењеном млађима, те постоје солидне прераде класичних наратива, сведених на обим који може прочитати млађи основац.⁷²

Уколико наставник сам прерађује или драматизује дело за млађи узраст, потребно је да пажљиво пренесе оригинал, задржи што је више могуће оригиналног текста, да језик прераде има елементе стилског израза аутора који се млађем узрасту могу представити. Драмске прераде су посебно захвалне за прераде у млађем школском узрасту јер подстичу стваралаштво ученика, развијају њихово усмено изражавање, учење задатог текста, интерактивни рад у групи и развијање дикције и интонације, негују сценску слободу израза, али и остају у трајном памћењу ученика. Сваки драматизовани сегмент динамичном тематско-мотивском организацијом, карактеризацијом и идејним порукама дуже се памти од текста који се само прочита и анализира на часу, што би били домети прозне прераде „Аске и вука”. У даљем току рада дата је драмска прерада Мирославе Нинковић, професора српског језика из Зрењанина, примењена у наставној реализацији у другом разреду основне школе.

⁷¹ Контраст између ученичке незаинтересованости за школу и усхићење областима које воле, ученици ће повезати са одломком из аутобиографије *Успомене, доживљаји, сазнања* Милутина Миланковића који су обрадили у 5. разреду. Аскин исподпросечан учинак у редовној школи наликује на Миланковићево површно учење историје и географије у 3. разреду гимназије, док ће Аскин занос балетом упоредити са Миланковићевом љубављу према хемији и математици.

⁷² *Пингвин*, најпознатији издавач класичне литературе у Великој Британији, познат је по прерадама класика према фонду усвојености речи и намењен је како младим читаоцима, тако и странцима за читање лектире на нематерњем нивоу по нивоима знања. Тако се прераде Дикенсових романа *Оливер Твист* или *Дејвид Коперфилд* могу наћи у распону познавања речи од 300, 500, 1000 и 2000 речи. Обимнији и језички романи (архаизми, британски дијалекат) који одређеним аспектима радње могу бити блиски младој публици, такође се прерађују у циљу очувања континуитета читања (Ричард Додриц Блекмур: *Лорна Дун*, Данијел Дефо: *Нел Фландерс*, Вилијам Текери: *Вашиар таитине*). Издавачке куће у Србији вратиле су се традицији прерада, те су познате едиције *Ластавица* Издавачке куће „Вулкан” (*Моби Дик*, *Зов дивљине*, *Полијана*, *Звонар Богородичине цркве...*), и *Илустровани класици* Издавачке куће „Пчелица” (*20 000 миља под морем*, *Гроф Монте Кристо*, *Дејвид Коперфилд*, *Прича о два града...*), које су погодне за читање у 3. и 4. разреду основне школе, као припрема за целовито читање. Добра прерада неће одступити од тока радње који је поставио аутор, већ мотивисати ученика да упознавши узбудљиви свет ликова и догађаја, досегне за читањем целовитог дела чим за то буде узрасно и развојно спреман. Лоше прераде са изменом тока радње, о којима је било речи у поглављу о читању лектире, нису педагошки и естетски осмишљене и своде се на недопустиве измене тока радње и стилске банализације, те би наставник и учитељ, сваку прераду требало да прочитају и упореде са изворним делом пре него што их примене у настави или препоруче за ваннаставно читање. Наставник би требало да упуту ученике која издања појединих дела треба избегавати, а прераде, уколико су ваљано урађене, могу се препоручити ученицима који наставу прате по индивидуалном образовном програму (ИОП 1 и ИОП 2).

АСКА И ВУК

(Драмска игра за децу у три чина)

ЛИЦА

Наратор

Мала Аска

Овца Аја (њена мајка)

Учитељица балета

Први ловац

Други ловац

Вук

Прва овца

Друга овца

Статисти: остали становници Стрмих ливада

Драмска игра се одвија на Стрмим ливадама. Сцена обилује природом, зеленилом и стрмим узбрдицама, као и богатим пашњацима. Наратор започиње радњу својим уводним монологом, али и завршава је завршним. Наратор је најстарији чобан на Стрмим ливадама, mudar и вичан лепом изражавању, има штап и дугу браду. На сцену ступа први, музика је лагана и уводи нас у спокојство Стрмих ливада.

ПРВИ ЧИН

Сцена прва

НАРАТОР (иза њега су у позадини сви на сцени, становници Стрмих ливада, чобани и овчији свет): Ово се десило, некада давно, у далеком овчијем свету на Стрмим ливадама када је Аја ојагњила своје прво јагње, и назвала је Аска. То мало сироче, јер имало је само мајку, израшће у праву овцу лепотицу. Али, драга децо, њена прича почиње управо сада.

Сцена друга

На сцени су Аја и Аска, показује се Аскина непослушност, музика је динамична, Аја хоће да она иде за њом, она показује своју несташну ћуд, плеше. Остали их посматрају.

АЈА (забринуто): На кога ли личи ово моје несташно дете, зашто није као остале девојчице?

АСКА (као да не слуша мајку, показује нови покрет, пируету, пада... сви се смеју...): Види ме, мајчице, како плешем, види ову моју пируету!

АЈА (забринуто, маше прстом, као да прети): Луташ по удаљеним местима, не слушаш овна предводника... јао, јао, јадна ја... а гладних вукова пуне далеке ливаде и околна брда... јао, јао, јадна ја!

Аска као да и даље не слуша мајку, упорно покушава да изведе пируету, овог пута успешно, сви тапшу одушевљено.

На сцени су Аскина учитељица у редовној школи, учитељица балета и Аја.

УЧИТЕЉИЦА У РЕДОВНОЈ ШКОЛИ: Расејана је, али паметна! Да није тако живахна, најбољи би ђак била. Овако има добар успех, само је сјајна из физичког.

УЧИТЕЉИЦА БАЛЕТА: Видела сам вашу ћерку, чула сам да Вас је молила да је упишете у балетску школу. Мала је талентована, биће ми најбоља у класи.

АЈА (радознало): Шта? Само је уметност и балет занимају?!

УЧИТЕЉИЦА БАЛЕТА (одлучно): Да! Није као остале девојчице, то вам је јасно!

АЈА: Пут уметности је тежак, тим путем није пошла ниједна овца из добре куће!

УЧИТЕЉИЦА БАЛЕТА (с благим подсмехом): Хммм, добра кућа...

На сцени су сви из овчијег света, али су се напред издвојиле две средовечне овце из стада. Кикоћу се, не виде Ају, која иза угла чује све и дубоко уздише.

ПРВА ОВЦА: Овчија балетска школа?!

ДРУГА ОВЦА: Замисли, непослушног ли детета!

ПРВА ОВЦА: Свашта, лута пољима сама!

ДРУГА ОВЦА: Уметност и балет, правог ли посла!

АЈА (помирено): Она никада неће бити добра овца домаћица. Али, шта још може бити лоше у игри?

На сцени је сама Аска. Музика је за почетак тиха, она у миру пасе траву и плеше полагано, не види и не чује ништа. У једном тренутку сусреће се са страшним и злим вуком. Он је пре тога посматра дуго и говори у себи.

ВУК: Види, види, какав ручак... ммм!

Аска замишљено плеше, не примећује га, тек кад се он приближи, суочавају се лицем у лице.

АСКА: Шта ћу сад јадна... играћу... играћу да преживим, да ме не поједе велики зли вук! Почиње да игра за живот. Вук је у чуду, она изводи нове и нове покрете. Звер жели да је ичепе, али се диви покретима, надметање се види на сцени, игра је најпре блага па потом динамична.

ВУК: Крв и месо овог шиљежета не гину ми, али чекај још мало да се нагледам овог чуда, да уживам у игри! Још овај покрет, још овај и још овај...

Док се тако њих двоје надмећу на сцени, у првом плану су Аја и главни ловац.

АЈА (забринута): Нема је нигде...од јутрос је нема...

ЛОВЦИ (наглас): Наћи ћемо је, добра наша Аја!

Лутају и налазе их, прикрадају се, и један од њих са леђа удара вука тојагом и овај пада.

Аска пада у несвест, ловци је узимају у наручје.

ТРЕЋИ ЧИН

На сцени су сви, чобански и овчији свет. Аја истрчава прва у сусрет Аски, грле се, сви су срећни, тапшу, музика се појачава

АСКА: Мајчице моја мила, мајчице, извини, никада се неће поновити!

АЈА: Чедо моје, нек си ми само жива и здрава!

Сви кличу, креће музика, играју.

НАРАТОР: Ето, тако се то десило на Стрмим ливадама. Аска је временом постала послушна ћерка и добра ученица, али и првакиња балета на Стрмим ливадама. Живела је дуго и срећно. А по свету се и даље причало како је мала Аска надиграла и преварила страшног вука.

Елементи стилског израза из оригиналног текста задржани су у реченицама или сегментима реченица, али је обим текста, како за наратора тако за друге ликове сажет, реплике су кратке, а измена сцена брза и динамична. Андрићев текст карактерише одсуство дијалога, али присуство неуправног говора као синтаксичке категорије и доживљеног говора као облика казивања даје могућност преобликовања у управни говор и дијалог. Такође, ликови који су дати у знацима у Андрићевом тексту сценски се оживљавају: јавно медиокритетско мишљење Стрмих ливада даје се кроз дијалог две овце које исмевају Ајину одлуку да упише Аску у балетску школу. Раскорак између Аскиног односа између редовне и балетске школе читава се у различитим перспективама у којима је учитељица из редовне школе и учитељица балета представљају мајци, а чобани кратком репликом показују одважност и спремност да спасу јагње у невољи. Извесне ситне измене (Аскине смешне пируете, иронијски однос учитељице према појму добре куће, чобани који батином савладавају вука) унете су ради дозирања комичког ефекта, неопходног за пажњу млађих основаца током гледања представе, које их могу подсетити на хумор цртаног филма. Театралнија и грубља смрт вука деци би могла бити и непријатно позоришно искуство, те су његово

режање, копање ногама и издисање нешто што се сценски не препоручује. Како Аска плеше током извођења представе, могућа је примена тематске наставе где се корелирају настава Физичког васпитања (игра), Музичке културе (уознавање са балетом као сценским музичким жанром, слушање одломка из неког познатог балета који ће бити подлога за игру), Ликовне културе (израда костима, сценографије, маски) и Света око нас (домаће и дивље животиње, одлике шуме и пашњака). Наставник српског језика и учитељ могу заједнички припремити овај час кроз осмишљавање драматизације, али и организације структуре часа, а пожељно је да се повежу ученици старијих и млађих разреда у заједничком раду, тако што ће неку од улога узети ученик старијих разреда (Аја, Наратор) или бити од помоћи при режији, изради костима и сцене. Ученици старијих разреда могу бити и асистенти наставнику и учитељу током вођења часа, постављајући млађим основцима питања о утисцима поводом одгледане драматизације, а посебно је такав приступ погодан у одељењу које је учитељ водио и који ученике старијих разреда познаје. На тај начин ће се ученици млађих разреда упознати са својим будућим предметним наставником српског језика, а и старији ученици ће се научити да воде бригу о млађима и преносе им знање. Сликвито доживљена прерада остаће у трајној свести млађих основаца који ће доцније, са осећањем радости препознавања и задовољства у читању, обрадити интегрални Андрићев текст.

2.1.1.5. Завршна разматрања

Овај пример двосмерне сарадње, од разредне ка предметној настави Српског језика и обрнуто, указује на неопходност међусобне сарадње и континуитет који се у пракси често запоставља⁷³. Не мали број истих текстова обрађује се и у млађим и у старијим разредима, а такође постоје бројна тематско-мотивска и жанровска преплитања и надовезивања, те је неопходно да наставник српског језика буде упућен у програмске садржаје Српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе, као и да учитељ као неко ко поставља темеље, прати своје бивше одељење и у старијим разредима. Читанке за млађе разреде могу бити подстицај предметном наставнику да повеже по вертикали тематско-мотивске аспекте, књижевна дела истог писца која се обрађују у различитим узрастима, жанрове, облике казивања и стилска средства које млађи основци читају, а методичка апаратура у њима указује му на који начин се млађем основцу тумаче непознате и мање познате речи, локализује текст, постављају истраживачки задаци, те би прве радне налоге поводом тумачења књижевног дела почетком петог разреда требало дати према њима, уз постепено усложњавање. Као што ће временом надоградити књижевнонаучну терминологију, што је у овом случају видљиво на примеру басне, наставник српског језика ће повезати различите жанрове (басна и алегоријска приповетка) заједничком темом, сличношћу и разликама ликова, као и разликама у сложености мотивационих слојева који се тумаче на различитим узрастима. Такође, својом стручном усмереношћу може помоћи учитељу при тумачењу књижевног текста, али и од њега научити много о интеграцији стваралачких активности у доживљају књижевности и принципима тематске наставе и успостављања корелација. Већ поменуто *дупло дно* књижевности за децу управо омогућава да предшколац, млађи и старији основац приме исти тематски садржај који се у неким случајевима чита у оригиналу, а неким у вештој преради, као што јој се доцније и читалац у зрелом добу може вратити, откривши неке нове слојеве текста и нека нова значења која су му у детињству измицала.

⁷³ Наставници предметне наставе су у обавези да у четвртном разреду одрже часове у одељењима која ће преузети у следећој школској години. Пожељно је и да се сарадња наставника предметне и разредне наставе веже и за организацију огледних и угледних часова, вршњачку подршку и културно-јавну делатност школе.

2.1.2. НАСТАВНО ТУМАЧЕЊЕ КИШОВЕ ЗБИРКЕ ПРИПОВЕДНЕ ПРОЗЕ *РАНИ ЈАДИ* – ОД ОСНОВНОШКОЛСКОГ КА СРЕДЊОШКОЛСКОМ ЧИТАЊУ

2.1.2.1. Уводна разматрања

Чим се отвори Кишова збирка приповедне прозе *Рани јади*, наилази се на чувену одредницу о намени исписаног наратива: „за децу и осетљиве”, која читаоца усмерава ка пољу граничне књижевности. Књижевно дело рецепцијски допушта да се чита у различим узрастима уколико читалац има довољно сензибилитета, осетљивости и емпатије према откривању горких плодова детињег искуства⁷⁴, на чему аутор инсистира. Унутрашње патње и сукоби детета „са собом и са светом” дати путем психолошке и етичке карактеризације уоквирени су историјском и социолошком карактеризацијом, често и као лично, аутентично искуство аутора.

Кишова приповедна проза из збирке *Рани јади*, услед различитог рецепцијског кода за тумачење у претпубертетском, пубертетском и зрелом животном добу, нуди различите аспекте наставног тумачења у различитим узрастима. Ученици се први пут сусрећу са Кишовим прозним дискурсом у петом разреду основне школе приликом тумачења приче „Дечак и пас”, у којој се тематизује мотив блискости дечака и животиње која их спаја, тужне и усамљене, а која је кобна за љубимца након расанка са вољеним газдом. У шестом разреду наставно се реализује прича „Вереници”, која тематизује мотив прве љубави, али и патње усред вршњачког задиркивања (вербално насиље), што је веома присутна педагошка ситуација управо у том узрасту. У седмом разреду се на листи изборних текстова налази прича „Ливада, у јесен”, која обједињује симболичку дескрипцију и лирску нарацију,⁷⁵ док се у осмом разреду обрађују сегменти телевизијске драме *Ноћ и магла*⁷⁶, у којој се одрасли Андреас Сам поново сусреће са учитељицом Маријом Риго и евоцира горке успомене на детињство, дијаметрално супротне њеним магловитим сећањима. Након тога, на самом почетку првог разреда средње школе, збирка *Рани јади* обрађује се у целости⁷⁷, са акцентом

⁷⁴ Појам детиње патње, пореклом још из деветнаестовековних романа Чарлса Дикенса (деца у сиротиштинама и деца крадљивци и просјаци у роману *Оливер Твист*, деца као радна снага у индустрији у роману *Дејвид Коферфилд*) и ране двадесетовековне прозе Френсис Хоџсон Барнет (дете болесник у роману *Тајна напушеног врта*, феномен девојчице служавке у роману *Мала принцеза*) и Луиз Мод Монтгомери (усвајање дечака за помоћ на фарми уместо кога стиже девојчица у роману *Ана из Зелених Забата*), присутан у српској прози за децу још од приче „Буре” Исидоре Секулић (самоћа и повученост у игри девојчице у којој се препознаје аутобиографска слика ауторке, након Другог светског рата интензивира се кроз поезију и прозу приказивањем положаја деце у рату, са акцентом на детиње страдање, губитак родитеља, сиромаштво и националну стигматизацију (Оскар Давичо: *Детињство*, Мира Алечковић: *Звездане баладе*, Видос Подгорец: *Бело Циганче*, Арсен Диклић: *Не окрећи се, сине*).

⁷⁵ Ова прича по својим тематско-мотивским и формалним одликама измиче опсегу категорија књижевности за децу, тешко би се могла убројати и у граничну књижевност; њено право место било би у опсегу књижевности о деци, односно, она спада у групу прича које Киш намењује за такозвану категорију *осетљивих*. Стога, она овом приликом неће бити разматрана.

⁷⁶ С једне стране, одломци из телевизијске драме *Ноћ и магла* драгоценци су зарад усвајања књижевнотеоријских карактеристика драмског писања за медије. Могуће је преслушати аудио-запис (<https://www.youtube.com/watch?v=zNiutcK6ZpU>, 20. 09. 2017) С друге стране, у настави се мора водити рачуна о одабиру адекватног одломка из ове телевизијске драме, коју у пракси ученици отежано прихватају. Поједини одломци, доступни и у важећим читанкама, захтевају претходно познавање контекста целокупног читања збирке *Рани јади*, што би било прихватљиво након обраде у средњој школи, а други исувише истичу негативну страну учитељског брачног пара Риго (алкохолизам, несрећан породични живот, малтретирање ученика у прошлости), што у наставној пракси може бити врло непријатно искуство за предавача и охрабрење ученицима са проблематичним понашањем да при завршетку школовања подрију ауторитет наставника. Одломци у којима се тематизује неслагање у сећањима на догађаје описане у причама „Дечак и пас” и „Вереници” сасвим су довољни за добро постављено инертекстуално читање, а целовито читање или слушање овог дела оправданије је након обраде збирке у целости у средњој школи.

⁷⁷ Целовито читање збирке на основношколском узрасту презахтевно је и наставно несврховито, не само због чињенице да се три прозна и један драмски текст обрађују у том периоду, већ и због и тешке и мучне тематике појединих прича („Мачке”, „Коњи”) које могу деловати узнемирујуће за ученике 5. и 6. разреда, недовољно познавања историјског контекста јер се Други светски рат и Холокауст обрађују тек крајем 8. разреда („Погром”), до сложене симболике која измиче рецептивним способностима основаца („С јесени, кад почну ветрови”, „Еолска харфа”).

на симболику уводне приче „С јесени, кад почну ветрови” и на повезивање прича по тематској сродности.

У даљем току овог поглавља биће представљени модели наставне интерпретације Кишове приповедне прозе у основној школи на примеру одломака из прича „Дечак и пас” и „Вереници”, а потом и модел наставног читања збирке *Рани јади* у средњој школи.

2.1.2.2. Наставна реализација одломка приче „Дечак и пас”

У петом разреду наставно се реализују два кључна сегмента приче „Дечак и пас” – „Пас који говори” и „Писмо”. Ова два сегмента веома су погодна за увођење дистинкција у приповедању између првог и трећег лица, као и за прилагођено постављање разлике у тачки гледишта – како исту ситуацију посматра пас Динго, а како дечак Анди. Такође, с обзиром на то да се у петом разреду у оквиру Језичке културе обрађује писмо (с акцентом на приватно писмо, док се службено писмо детаљније обрађује у шестом разреду), час обраде приче „Дечак и пас” може следити након обраде ове наставне јединице, да би се час писаног изражавања у форми писма реализовао по обрађеној приповеци, уз могућност писане обраде теме из градива (Андијево писмо Дингу или Дингово писмо Андију).

Сложен и, за ученике овог узраста, мучан аутобиографски предтекст требало би дати само у сведеним цртама. Свакако би вредело поменути да је Данило Киш, на основу сећања из раног детињства, написао ову своју причу на једном од писмених задатака у Цетињској гимназији, као подстицај ученицима да не занемаре креативност у свом писаном изражавању у оквиру школских писмених задатака, јер су и знаменити писци у њиховим годинама умели да створе вредне литерарне првенце. Тема опраштања са другом Димом, ученицима позната из Раичковићеве приче „Селидба”, везана за исту узрасну доб и исти историјски период, код Киша се преиначује у опраштање дечака и животиње, односно истиче се снага везаности детета и љубимца, што је иницирано кратком причом „Зеца – година једанаеста” Горана Петровића. Опраштање и пресељење деци може бити познато и из непосредног искуства у том узрасту – постоји сећање на вршњаке који су напустили одељењску заједницу, али и искуство ученика који су се доселили и накнадно дошли у одељење, што тематизује и Коларовљев роман *Аги и Ема*. Колико потресно и емотивно бива одвајање од друга, толико ученици истичу као тешко и болно одвајање од кућних љубимаца које су морали да оставе јер у новој средини нису имали могућности да их задрже.

Приликом локализовања овог приповедног текста, који би требало наставно реализовати у низу са кратком причом „Зеца – година једанаеста” и Раичковићевом Селидбом”, уводна локализација могла би изгледати овако:

„Приповетка ‚Дечак и пас’ једна је од деветнаест прича у збирци *Рани јади* Данила Киша, српског писца јеврејског порекла, насталој на основу пишчевих сећања на детињство. Млади Андреас Сам одраста за време Другог светског рата у избеглиштву, у мађарском селу Баја. У овој приповеци упознаћеш се са дубином његове љубави према псу Дингу која не престаје ни након њиховог растанка. Тајну његове прве љубави према девојчици Јулији Сабо открићеш у шестом разреду читајући причу ‚Вереници’. Упознаћеш се и са његовим вршњацима, као и учитељицом Маријом Риго, са којом ће се њен бивши ђак поново сусрести у телевизијској драми *Ноћ и магла*, коју ћеш читати у осмом разреду. Тешке и болне дане његовог детињства упознаћеш у средњој школи када будеш читао ову збирку приповедака у целости, али један од његових првих *раних јада* налази се и у причи пред тобом.”

Како се приповетка „Дечак и пас” наставно реализује током два школска часа, наставно је сврховито да се одломак „Пас који говори” реализује на првом, а „Писмо господину Беркију” на другом часу наставне реализације.

Након изражајно-интерпретативног читања првог сегмента, следи тумачење непознатих и мање познатих речи. У Читанци *Уметност речи* аутора Наташе Станковић Шошо и Бошка Сувајџића на попису непознатих речи дате су лексеме: *атар*, *кртичњак*, *јазбина*, *носталгија*, *сколити* и *изистински* (Станковић Шошо, Сувајџић 2011: 217), док се у Читанци *Мост* аутора Зорице Несторовић и Златка Грушановића придодаје и лексема *динго*.⁷⁸ Међутим, као мање познате или непознате ученици на новом узрасту одређују и следеће лексеме чије је значење потребно прецизирати: *разузданост* – распуштеност, живост, немиран дух, склоност несташлуку и понашању без контроле; *дати заузврат* – вратити некоме услугу, дати у замену, узвратити; *урођен* – усађен рођењем, наследан и *сродност* – повезаност по сличности.

Дијалогско тумачење приче обједињује тумачење наративног тока, облика приповедања, као и анализу лика Андија и Динга поређењем по сличности.

Ко приповеда први део приче „Пас који говори“? У ком прозном жанру можемо такође пронаћи говор животиња? По чему је сличан јунацима басни, а по чему различит? Зашто има потребу да нам исприча причу о себи и Андију? Зашто је изабрано приповедање у првом лицу и шта се њиме постиже?

Овај одломак приповеда нам Динго, аустралијски дивљи пас кога је господин Берки поклатио дечаку Андреасу. У тренутку када је сазнао да ће његов вољени Анди отићи из села, пас примећује дечаково удаљавање и у себи тугује. Страх од растанка и губитка веома је изражен код приврженог и верног љубимца, стога жели да нам представи историју свог дружења са Андијем. Његова способност говора наликује јунацима басни, али особине које поседује су типичне људске. Међутим, своју моћ говора не испољава директно, кроз дијалог са Андијем и Беркијем, пред којима лаје, већ пред читаоцима којима упућује свој тужни псећи монолог. Приповедање је дато у првом лицу, као Дингова исповест, што делује далеко емотивније и непосредније него да је причу исприповедао у трећем лицу. Тада не би могао тако дубоко да уђе у Дингову осетљиву душу.

Како су се упознали Анди и Динго? Какав је утисак итене оставило на дечака? Размислите зашто је име Динго прикладно за овог пса. Како доживљавате Динга на основу његовог приповедања? Покушајте да га опишете.

Господин Берки повезује дечака Андија, усамљеног након губитка оца, са штенетом, одвојеним од мајке, уочивши да би се између њих могло родити лепо пријатељство. На први поглед, дечак изјављује да је пас *као бог*, што пас у загради тумачи као претеривање. Можда Динго, потомак обичних сеоских цукаца, није пример расне лепоте, али је већ на први поглед детету био драг, симпатичан, сродан. Андију се у први мах име Динго не допада, јер га вероватно никада није до тада чуо, али Беркијево објашњење да је реч о аустралијском дивљем псу мења његово мишљење. Зашто баш име Динго? Зато што је штене показивало помало дивљу природу, жељу за лутањем и слободу, жељу за одласком у свет, неспутаност. Динга замишљамо као брзог и спретног сеоског пса, нимало размаженог, веома интелигентног и снажљивог, али и веома емотивног и осетљивог. Динго има жуто крзно, витко и јако тело, дуге и витке ноге, издужену њушку и крупне, тужне очи у којима се огледају љубав и верност Андију.

Које све спољашње и унутрашње особине повезују Динга и Андија? Шта је људско у Динговој природи, а шта псеће у Андијевој?

⁷⁸ Како се у 5. разреду проширују знања о писању великог слова, током обраде овог текста наставник подсећа ученике да се лична имена животиња пишу великим словом (Динго – Андијев пас, Шарац – коњ Марка Краљевића), а расе и подврсте животиња малим словом (динго – пасмина дивљег аустралијског пса, шарац – коњ шарене боје).

Динго и сам каже: „Верујем да не грешим душу ако кажем да смо он и ја били по много чему слични: по лењости, по оданости, по разуданости, по жељи за авантуром” (Станковић Шошо, Сувајцић 2011: 216). Као што је дечак волео да доколичари и избегава неке заморне и досадне послове, тако би и Динго волео у по бела дана да се излежава и ленчари. С друге стране, и дечаки и пси воле да лутају и трче, праве разне несташлуке и обешешаштва, улазе у разне смеле авантуре, испољавајући истраживачки дух и жељу за упознавањем нових предела. Оданост је била узајамна, били су нераскидиво везани један за другог. Поменули смо да је Динго оштроуман, интелигентан, склон дечјим марифетлуцима, али и веома осетљив и склон тузи. Дечак има изоштрено чуло њуха и преосетљив је на мирисе, самим тим има нечег *псећег*; способан је да чулом мириса запази нешто што његовим вршњацима није својствено, а може бити својствено псима. Динго истиче како су усамљеност и туга највише спојили њихове животе: „Његова туга за оцем и моја туга за родитељима створише међу нама неку врсту пријатељства заснованог на сродности” (Станковић Шошо, Сувајцић 2011: 217). И Анди и Динго су сирочићи, осећају усамљеност и неприпадање спољашњем свету, недостатак топлине и привржености; они су маргинализовани, одбачени. Зато су упућени један на другог, разумеју се и помажу.

Како је ово пријатељство утицало на Андија, а како на Динга? Како су један другог подржали и оснажили? Шта је Анди научио од Динга, а шта Динго од Андија?

Крилатица „заједно смо јачи” у Динговом и Андијевом случају постала је делотворна. Од уплашеног и повученог дечака, Анди је уз свог храброг и мудрог пса постао „све мање усамљен, све поноснији (...) и све одважнији”, ослободивши се и свог урођеног страха од паса. Како је у Дингу имао сигурног и поузданог заштитника, Анди је почео показивати своју до тад потиснуту храброст, у детињству изразито важну особину уколико појединац жели да буде позитивно вреднован и прихваћен. Сада више нико није смео да га напада јер је Динго био уз њега. Осмелио се да иде даље у својим дечачким скитањима јер је имао уза се четвороножног другара, који је волео авантуре и лутања. Заузврат, Анди је издресирао Динга за низ „корисних вештина које изазивају поштовање”:

„Умео сам да дотерам залутале краве, да откопавам кртичњаке (тако из пустињског задовољства, како бисмо само прекинули време), да јурим зечеве, да откривам лисичије јазбине и гнезда барских птица, да ловим дивље патке, жабе, лептире, змије” (Станковић Шошо, Сувајцић 2011: 217).

Дечак је своју љубав према читању преносио на Динга приповедајући му роман *Човек, коњ, пас*, „измишљајући га и често дотерујући” (Станковић Шошо, Сувајцић 2011: 217).

Динго у једном моменту изјављује следеће: „Не, мој живот није роман. Он је сав од малих прича, од много малих догодовитина, веселих и тужних, но у тим је причама увек присутан дечак, као што сам и ја присутан у његовим причама” (Станковић Шошо, Сувајцић 2011: 217). *Шта је тиме Динго желео да нам поручи о сећању на свој живот и о вези са Андијем? Зашто су скупа желели да оду у свет? Због чега је тај бег био немогућ?*

Када се сећамо свог детињства, не можемо да створимо неку дугу, разгранату, обимну и повезану причу која би наликовала на роман, али се присећамо низа неповезаних догађаја, занимљивих, забавних, упечатљивих, веселих и тужних. Свако од тих сећања чинило би једну засебну кратку причу, а када их све заједно повежемо, оне би чиниле збирку прича или албум фотографија из детињства. У свим тим причама, и Динговим и Андијевим, налазе се ова два блиска и нераздвојива друга. Чинило се да их ништа није могло раставити. Тако спојени и другачији од осталих у селу, желели су да побегну негде далеко, да лутају, да нађу неки лепши и бољи свет у коме ће се осећати срећно и прихваћено. Нису доспели даље од трећег атара јер прави бег и није могућ. Били су исувише млади, исувише слаби, а та њихова

намера сваки пут би се завршила неуспехом пошто не би сами опстали у туђем, непознатом свету.

Завршетак овог сегмента снажно је обојен тугом. Којим стилским поступком је то осећање представљено према ведрим данима заједничке игре? Покушајте да мотивишете Андијево удаљавање од Динга. Зашто Динго осећа да овај растанак неће преживети? Којим стилским средством је дат његов последњи вапај и шта се њиме постиже?

Стара псећа туга, која је у данима ведрог играња са Андијем била потиснута у страну, поново се јавила на наговештај дечакове селидбе, што је представљено контрастом. Туга се уселила и у дечаково срце; он покушава да растанак ублажи неком врстом дистанце и хладноће према љубимцу, кријући праву истину. Али управо то сакривање бива контра-продуктивно; патња се и у њему и у Дингу само увећава. Бол је толико јак да је јачи од воље за животом. Он се претвара у неизлечиву болест, у свест да овај растанак сирото псето неће поднети. Док се Динго све време изражава људским говором, на крају његов вапај за Андреасом, представљен ономатопејским цвиљењем, дубоко и болно погађа читаоца, као последњи крик бића пред смрт.

У завршном делу часа истиче се како исти догађај различите особе памте на различити начин. Када би Анди испричао историју свог дружења са Дингом, сигурно би неке ситуације из угла дечака посматрао другачије, а своју варијанту приче имао би и господин Берки као одрасла особа. Угао посматрања неког догађаја назива се *перспектива*. На часовима Технике и технологије ученици су се упознали са појмом перспективе у техничком цртању, па су уочили разлику између посматрања предмета одозго (*птичја перспектива*) и посматрања предмета одоздо (*жабља перспектива*). Ученици се на тај начин припремају на промену перспективе у књижевности, јер ће остатак приче исприповедати Анди путем писма.

У уводном делу другог часа обраде овог приповедног текста обнављају се формалне одлике приватног и пословног писма. На први поглед, види се да је мали Андреас „изоста-вио” неке елементе писаног изражавања. Ученицима се даје радни налог да запишу у горњем десном углу датум који би се уклопио у историјско време приче, као и место писања (нпр. Цетиње, 29. октобар 1945). Примећује се да након обраћања адресату, господину Беркију, Анди наставља писање у истом реду, малим словом. Од ученика се очекује да нагласе како би наставак писања у новом реду (који је посебно прикладан за пословно писмо) захтевао писање почетног слова прве речи иза запете великим словом, као и да се Анди адресату обратио вокативом, падежом обраћања и дозивања, који се увек одваја запетом. Потпис аутора писма дат је технички коректно, али је више него упадљив придев „јадни”, што упућује на семантику синтагме у називу збирке *Рани јади*. У овом писму дознаје се на који начин је Анди доживео растанак од најбољег пријатеља и промену животне средине.

По прочитаном тексту, ученици издвајају непознате и мање познате речи из текста, од којих су у Читанци *Мост* објашњене *носталгија* и *заридати*, након чега следи разговор о тексту.

Зашто је Анди имао потребу да напише писмо господину Беркију? Шта је у њему жалео да пренесе свом бившем газди?

Анди долази у нову, непознату средину у коју тек треба да се уклопи. Након живота у мађарском равничарском селу, кршевита црногорска варош Цетиње делује му много друга-чије. Још увек се није сасвим одвикао од старе средине, још увек су му слике растанка са старим познаницима и пријатељима снажне у сећању, а пред њим је толико тога новог. Зато има потребу да се у писму исповеди свом газди Беркију, са којим је имао коректан однос и који га је и повезао са Дингом. Дечак жели да му опише своје прве слике живота на Цетињу,

исприча своју верзију расанка са Дингом и у писму искаже сву своју љубав и пажњу према вољеном псу.

Како се осећа Анди у првим данима боравка на Цетињу, након напуштања мађарског села Баје? Шта све узрокује његов бол? Како се осећа међу друговима, а како са мајком и сестром Аном? Ко му највише недостаје?

Андијеви први дани на Цетињу нису били баш обасјани сунцем. Анди каже како се полако привикава на нове другове, али и истиче да му се сви ругају због његовог изговора. Није ретко и неуобичајено да новопридошли ђаци из крајева у којима се другачије говори буду у почетку исмевани јер већина сматра да говоре „погрешно”, што је веома ружна појава коју старији морају спречити. Андију је свакако требало времена да се прилагоди и уклопи, а његови снови о селу и сузе су нешто што мајка приписује носталгији, патњи за средином у којој је одрастао, тврдећи да ће то брзо проћи. Ана се тој Андијевој осетљивости подсмева, тој потреби да буде у контакту са старом средином као и везаношћу за Динга, и не разуме његову потребу да пошаље господину Беркију новац којим би овај купио кофетину са костима за пса. Дечак моли бившег газду да то прећути у преписци са његовом мајком. Чини се да ни мајка ни Ана не разумеју дубину Андијевог бола, а дечака највише боли расанак са Дингом. Можда је Динго за њих две био обично сеоско псето, али је за Андија био пријатељ каквог никада више неће наћи *ни међу псима, ни међу људима*.

Како изгледа сцена расанка између Динга и Андија? Шта то Анди узалуд покушава да објасни речима Дингу? Зашто на све начине покушава да физички задржи Динга да га даље прати и примењује и помало грубе методе? Који звук га боли и прогања током сцене расанка и доцније у возу?

Расанак Андија и Динга, исприповедан из угла дечака, потресан је и на моменте мучан. Анди не жели да други виде расанак са Дингом, зато га одводи на обалу реке и покушава да му објасни да је „такав живот”, односно да је његов одлазак неминован, али и јасно назначавача да га највише на свету воли и да за њега не постоји замена. Када схвата да речи не помажу, Анди везује каишем Динга за дрво, надајући се да ће га тако задржати. Узалуд, Динго се отргао силином бола и појурio за колима која одвозе драго биће. Анди покушава на све начине да спречи Динга да га прати, тражи да кола убрзају, да Динга отерају бичем. Веровао је да ће расанак на тај начин бити мање болан, да ће га колико-толико ублажити. Али, верно куче не прихвата опроштај, јури за колима, трпи одбијања и ударце, у узалудном напору да ће задржати Андија. Његово цвиљење, дуго и упорно, чини се Андију као нешто што што не може да поднесе, па у тој муци која га разара тражи од чика Мартина да буде суров и заустави несрећну животињу:

„Динго је, можете замислити, био на крају снага, јер је трчао за нама све до Честрега! Био је сав запењен, исплажена језика. Ја сам почео да вичем, да урлам, тако да је чика Мартин морао добро да га ишиба док га није приморао да се заустави, заправо да се скљока од исцрпљености наред друма” (Станковић Шошо, Сувајцић 2011: 218 – 219).

То тешко и мучно цвиљење, крик тужног псетанцета које не може да задржи вољено биће, као да стоструко оживљава Дингов вапај уочи опроштаја. Оно остаје у Андијевој свести као горка успомена и непроболна рана и онда када је Динго био далеко за њим, надјачава хук локомотиве и укида даљину која ја између њих све већа:

„Чак и када је воз кренуо, ја сам једнако гледао кроз прозор и плакао. Све ми се чинило да чујем његово цвиљење и да још увек трчи за нама” (Станковић Шошо, Сувајцић 2011: 219).

Шта Анди жели да поручи Дингу преко господина Беркија? На који начин ће се његово сећање на Динга претворити у књижевно дело? Како Анди потврђује да је Динго за

њега збиља пас који говори? Како свог бившег газду упућује у начин комуникације са псом? По чему су пси и деца слични? Како се још труди да угоди Дингу?

Ово писмо тек посредно је упућено господину Беркију, а Анди га заправо упућује Дингу. Као човек који их је повезао, а има љубави и разумевања за животиње, Берки треба да покуша да објасни Дингу оно што Анди кобног дана растанка није успео. Млади Анди даје чврсто обећање да ће свог четвороножног друга пренети у вечност литературе: „Кажите му и то да ћу једног дана, кад постанем песник, написати о њему песму или басну. У тој ће басни пас да говори” (Станковић Шошо, Сувајџић 2011: 219). Тиме се враћамо на наслов одломка приче коју је приповедао Динго; дечак је истински веровао да његов пас говори јер су њихове речи љубави, састављене од његовог тепања и Динговог цвиљења, биле речитије од свих других празних и безначајних речи које је размењивао са вршњацима.

Анди тражи од Беркија да се пажљиво, дуго и дубоко загледа у Дингове очи и да му полако, као малом детету, чита писмо. Пси, као и мала деца, траже да са њима поступамо искрено и стрпљиво, да их не лажемо, да одвојимо своје време за њих, да свој начин говора прилагодимо њиховој могућности разумевања света. Као што беба гукне или се насмеје када види мајку или чује њено име, тако и Динго своје разумевање Андијеве поруке треба да испољи цвиљењем.

Уз то, Анди од свог ђачког џепарца одваја новац за Дингову вечеру, омиљену кофетину с коскама. Када већ не може сам да га нахрани, лишиће се неких сопствених задовољстава да обрадује драгу куцу и шаље господина Беркија да му набави омиљену храну. Када некога волимо, задовољство нам је да одвојимо од себе да бисмо му нешто лепо даривали и пружили.

Где се у том писму налазе Андијеви вршњаци? Зашто им Анди посвећује тако мало простора?

Тек у завршном пасусу, свега у једној реченици, Анди упућује поздраве Беркију и његовој мајци, учитељици Марији Риго и школским другарима Бели Херману, Лаикики Тоту и Јулији Сабо. Иако их „најсрдачније поздравља” и „свих их се радо сећа”, јасно нам је да му ни приближно нису значили као Динго, да ни са ким од старијих и млађих сељана није могао да склопи тако дубоко пријатељство као са Дингом.

Наставник напомиње да ће у причи „Вереници” ученици открити да је Јулија Сабо била Андијева прва љубав, а да је с учитељицом имао амбивалентан однос. Умела је да цени то што лепо пише, али и да пред другом децом истакне његово сиромаштво и да га на тај начин понизи. Даље читање Кишове збирке *Рани јади* потврдиће да од Динга бољег пријатеља Анди збиља није имао, а да постоји још много разлога који су његово детињство бојили тугом, не само растанак од пса.

У завршетку часа наставник наводи ученике да размисле како би могли да наставе причу, пошто писмо господина Беркија Андију није дато у читанкама. Поједини ученици замислиће поновни сусрет Андија и Динга, кроз Андијев повратак у село или Дингово путовање до Цетиња. Неки од ученика замишљају и како се низом писама Анди и Динго преко господина Беркија дописују, а ретко ком ученику ће пасти на ум мотив заборављања, односно да су простор и време учинили своје. Понеко од ученика откриће интуитивно стваран завршетак приповетке, односно претпоставити Дингову смрт. Наставник напомиње да није редак случај да након одласка или смрти газде, љубимац угине јер племенита животиња, дубоко одана и верна, не може да се привикне на стварност без бића кога више нема. Постоје и они леви примери када би животиња, одвојена од власника који се одселио, знала да пређе и десетине и стотине километара, што је књижевно обрадио и енглески писац

Ерик Најт у роману *Леси се враћа кући*, по коме је снимљен и истоимени филм.⁷⁹ Суочавање са Динговом смрћу може да буде болна сензација за тај узраст, што је и узроковало ненавођење писма господина Беркија у акредитованим читанкама за пети разред,⁸⁰ али су се неки од ученика већ сусретали са смрћу љубимца, а књижевност је ту да научимо како да прихватимо законе стварности, ма колико понекад били тешки и за нас болни, јер је и то део одрастања.

2.1.2.3. Наставно читање одломка из приче „Вереници” у шестом разреду основне школе

Већ је поменуто да се сегмент прве љубави, као зачетак прелаза са књижевности за децу на књижевност за младе интензивира у шестом разреду. Ако је феномен прве љубави Бранислав Нушић представио путем хумористичког дискурса у истоименом одломку из романа *Аутобиографија*, Данило Киш заузима другачију перспективу и другачији, лирско-сетни тоналитет, контрастиван у односу на Нушића. Тематизација стида услед јавно обзнањене љубави и зачикавања ученицима је у узрасту буђења првих симпатија, али и израженог вербалног насиља и склоности да се други исмеје и понизи, итекако позната и отвара могућности за корелацијско-интеграцијски приступ са садржајима Грађанског васпитања и часова одељенске заједнице. У овом узрасту феномен чувања тајне прве љубави постаје осетљиво подручје које појачава осећај страха од откривања и стида уколико је вршњаци или родитељи дознају.

У уводном делу часа наставник подсећа на одломке из приповетке „Дечак и пас” обрађене у петом разреду, са основним цртама биографије Данила Киша. Социјални контекст Андијевог одрастања у овом узрасту могуће је продубити социјалним аспектом Кишовог одрастања – ученике треба подсетити да је породица Киш, усред прогона Јевреја, већи део рата провела у избеглиштву у мађарском селу Баја. Уколико се пажљиво присете детаља приповетке „Дечак и пас”, ученици ће запазити да је Анди морао да ради на имању господина Беркија, а да је један од узрока његове туге одсуство, односно нестанак оца. Наставник ће напоменути да је Андијев отац Едуард Сам (створен по узору на Даниловог оца Едуарда Киша) депортован у логор, одакле се више никада није вратио. Након интерпретативног читања, следи издвајање непознатих и мање познатих речи, од којих су Зорица Несторовић и Златко Грушановић следеће издвојили на маргинама: *вереници, загрејан, ангорска вуна, лан, убрус, појата, слама, штала, бројанице*.⁸¹ Посебно је у контексту текста интересно значење речи *бројанице* – речи које се изговарају приликом разбројавања у дејим играма. Дакле, није реч о бројаницама у значењу наруквица са нанизаних 33 зрна или чворова за молитву хришћана, што је ученицима познат предмет са часова Верске наставе,

⁷⁹ Уколико желе да прочитају неки добар роман који представља исповест животиње, наставник ученицима препоручује романе *Црни лепотан* Ане Сјуел и *Сенка* Мајкла Морпурга, а о пријатељству човека и животиње, уз *Зов дивљине* Цека Лондона који се наставно реализује у 6. разреду, вредело би да прочитају и роман *Зимзеленова последња трка* Верослава Ранчића, у коме дечак Зоран са групом вршњака спасава од сигурне смрти коња Зимзелена, остарелог шампиона хиподрома.

⁸⁰ Слично изостављање трагичног краја приметно је и у приповетки „Богојављенска ноћ” Светозара Ђоровића која је програмски смештена у 6. разред. И овде ученици добијају задатак да допишу причу, најчешће са срећним крајем. Но, оваквим скраћивањем ученици се наводе на потпуно различиту естетску и идејну димензију од оне коју је писац осмислио целовитим текстом, што је видљиво и при читању и наставној анализи одломка из Андрићеве „Приче о кмету Симану”. Тиме се и врхунски домети књижевности за децу банализују у формалном дидактизму изискујући срећан крај, а слика стварности коју уметничко дело нуди искривљује се у правцу неуметничког улешавања. Уз пажљиву психолошку припрему, ученици у 5. разреду могу разговарати о теми смрти љубимца, као и ученици 6. разреда о губитку члана породице, што је присутно и у роману *Мој дека је био трешња* Анђеле Нанети.

⁸¹ Овај низ речи на први поглед делује као претерано објашњавање појмова који су ученицима већ познати, посебно деци из сеоске средине. Међутим, у наставној пракси показало се да и ученици из сеоске средине траже објашњење лексема *стаја, ратарство, лан, узде* или *појата*. Урбанизовање сеоске културе утицало је да, посебно у приградским селима, ученици нису у додиру са сеоским пословима, немајући земљишно имање, већ само плац на коме је сазидана кућа. Лексема *лан* била је непозната ученицима сремског села Прогара јер се на том подручју не гаји, док су уместо термина *појата* у употреби реч *штала* или *стаја*.

већ о разбрајалицама, кратким фолклорним формама присутним у дечјим играма, те ће ученици и сами навести неке од омиљених разбрајалица, а наставник их подсећа на појам *вишезначности* који је уведен у настави Лексикологије у петом разреду, који ће детаљније бити изучаван у осмом разреду под појмом *полисемија*. Такође, пажњу ученика ће привући и лексема *загрејан* – веома заинтересован, која им је најчешће позната из савременог жаргона као синоним за *заљубљен*.

Током читања текста „Вереници” наставник би изразом и интонацијом требало да нагласи социјални мотив⁸² сиромаштва Самових у пасусу којим се описује Андијев долазак код госпође Сабо. Ученици развијају осећај за социјалну свест и повезују садржај ове приче са Чеховљевом новелом „Вањка”, у којој је представљен мотив детета као радне снаге, чест у европској књижевности за децу и младе 19. и прве половине 20. века.⁸³

Као што смо рекли, рани јадни Андреаса Сама нису били само везани за губитак пса Динга, већ и за тешке услове у којима његова породица живи. Пронађите реченице у тексту које указују на мотив сиромаштва и социјалне неправде. Како се породица Сабо опходи према Самовима? Шта указује на мотив израбљивања и глади у овом тексту? Зашто Андију није допуштено да крочи у кућу Сабових, већ се размена одвија на улазним вратима? Којим стилским средством је сликан однос ове две породице?

Док предаје џемпере које је његова мати иштрикала за породицу Сабо, Анди моли да се породици Киш заузврат удели нешто за јело:

„– Моја је мама замолила госпођу Сабо да, ако имате и ако вам није тешко, да нам позајмите кило хлеба. Може и старог. Моја се мама унапред захваљује и каже да ће идућег лета да одради све оно што смо вам дужни” (Несторовић, Грушановић 2016: 124).

Сирота госпођа Сам штрика Сабовима џемпере до изнемоглости и још мора да одради оно што је дужна, да би заузврат добила кило хлеба, *макар и бајатог*. Андију није допуштено да уђе у кућу Сабових. Он је непожељан као гост иако је вршњак и пријатељ њихове ћерке Јулије – гладан, у похабаној одећи, уз то обележен Давидовом звездом као припадник прогоњене јеврејске нације. Однос Сабових и Самових дат је кроз контраст, док једна породица живи удобним животом усред рата, друга је на ивици глади.

Колико та социјална подвојеност утиче на пријатељство Андија и Јулије? По чему су ова деца слична и на који начин их спаја игра? Шта испод слике прве љубави дубоко мучи Андија?

Оно што чини једну од основних идејних вредности овог текста јесте снага љубави која укида социјалне разлике. Јулији Сабо и Андију не смета то што је она из имућне, а он из сиротињске куће; дечји емотивни сензибилитет укида баријере које су одрасли поставили. Уколико не могу да се играју у Јулијиној кући јер је тамо Андију забрањен приступ, прикључиће се игри жмурки која се игра у дворишту и по помоћним зградама Јулијиног оца. Одрасли заједно, у истом разреду, Анди и Јулија издвојили су се као најбољи ученици у одељењу, тако да су их повезивали интелигенција и успеси у школи. Наравно, свако од њих испољавао је нека посебна интересовања, склоности и способности и по томе су се разлико-

⁸² Било би пожељно да се појам социјално у књижевности, кроз обраду социјалних песама „Ратар” Вељка Петровића и „О, класје моје” Алексе Шантића, као и социјалне мотиве у прозним текстовима „Богојављенска ноћ” Светозара Ђоровића и „Вањка” А.П.Чехова уведе пре обраде Кишових „Вереника”.

⁸³ Уколико показују интересовање за додатно читање, ученици тему социјалног израбљивања деце могу упознати читањем Дикенсове прозе. Чарлс Дикенс је први утицао на енглеско законодавство да се смањи и ограничи ангажовање дечје радне снаге у тешкој индустрији и рудницима, као и да се казни злоупотреба малолетних просјака у криминалним бандама. Такође, ученицима треба препоручити и филм Хуго Мартина Скорсезеа, снимљен по графичкој новели *Изум Игоа Кабреа* Брајана Селзника, у коме се тематизује положај дечака-сирочета који навија сатове на Железничкој станици у Паризу.

вали: „Она је имала лепши рукопис од њега и одговарала је брже, а он је лепше цртао и писао боље саставе” (Несторовић, Грушановић 2016: 124). Споља гледано, ништа није могло делити плавокошу девојчицу и дечака кудраве црне косе у њиховој детињој симпатији. Но, у дечју душу требало би загледати и изнутра. Анди је јако осетљив дечак, његову појачану емотивност спознали смо и у причи „Дечак и пас”, а тешко одрастање без оца у беди свакако је појачало његову тугу и учинило га можда и преосетљивим за своје године.⁸⁴

Још један извор раних јада узрокован је и појавом пубертета са којим се у том узрасту деца почињу суочавати. Ученици запажају да је прекретница између детињства и младости и девојаштва Андија и Јулије настала усред игре, спонтано и сасвим неочекивано, а наставник напомиње како су се управо тим неосетним прелазом, већ упознали са тајном одрастања, у „Шашавој песми” Мике Антића, у свим тим несређеним и помешаним утисцима заљубљене девојчице, те да ће целовитим читањем збирке *Плави чуперак* у седмом разреду (песме „Загонетка”, „Мушка песма”, „После детињства”) детаљније тумачити ову тему.

Размислите зашто се деца играју баи игре жмурке, зашто се сакривају у паровима у шталаи. Доведите ову игру у везу са мотивом тајне. Размислите о значењу љубавног писма у овом тексту.

Игра жмурке заснива се на откривању скривених играча, што наликује откривању тајни. Начин да је тајна сакрије јесте да се склони на неко тихо и неприступачно место које трагач неће наћи. Као најскривеније место указује се управо штала. Уколико се присетимо романа *Магареће године*, у шталаи су се управо и скривали одбегли крајишки хајдуци. Сакривање у паровима асоцира на мотив заљубљености која мора да остане тајна. Такође, прва љубав се изјављује путем слатких и миришљавих писамаца. Анди наговештава Јулији⁸⁵ да ће јој написати једно писмо, сакрити га на скровито место, на тринаесту страну⁸⁶ уџбеника, али од своје симпатије тражи да буде уништено. Јулија Сабо, која и сама чежњиво посматра Андија, истиче да зна шта ће јој Анди написати. Он, не сасвим сигуран у узвраћеност љубави, али и уплашен од могућег јавног откривања љубавне тајне, тврди супротно:

„Закуни се да нећеш рећи ником.’

„Добро, рече она. „Али знам шта ће бити у том писму.’

„Не знаш’, рече он. „Када писмо прочиташ, спали га, а пепео раздувај.’

„Зашто’, упита она.

„Тако’, рече он. „Да се не би могло прочитати шта је писало’ ” (Несторовић, Грушановић 2016: 125).

Опишите начин на који је тајна откривена. Зашто је то недругарски поступак и шта је њиме Фаркаш желео да постигне? Која осећања изазива у Јулији, а која у Андију? На

⁸⁴ Уколико би се изоставио пасус о Андијевом доласку на праг Сабових, стекао би се утисак да је ово један симпатичан текст о првој љубави који би се допао младом читаоцу, али би ова врста скривања одломка утицала да дубина раних јада и Андијеве потоње детиње реакције не би била посве мотивисане и јасне при наставној интерпретацији. Одабир репрезентативног одломка не би требало да наводи ученике на погрешан траг о поезици и поруци дела. Избацивањем тешких и болних сегмената текста и истицањем оних делова који говоре о љубави, радости, успеху, патриотизму, победи и сличним вредностима, долази се до интерпретативних заблуда, видљивих при тумачењу одломака из „Богојављенске ноћи” (заблуда о снази молитве која спасава мајку) и „Приче о кмету Симану” (заблуда о патриотској победи Симана над Ибрагом).

⁸⁵ Одабир имена Андијеве симпатије може се довести у везу са мотивом Шекспирових веронских љубавника Ромеоа и Јулије, са којима ће се ученици упознати у 8. разреду и 1. разреду средње школе, а ученицима могу бити познати из опште културе. Вреди напоменути да је и у Шекспировом тексту тематизовано социјално неприхватљиво заљубљивање двоје тинејџера, тек коју годину старијих од Андија и Јулије Сабо, те и да је тајна њихове љубави у спрези са низом драмских сукоба довела до трагичног краја.

⁸⁶ Тринаеста страна уџбеника као баксузно место наговештава узалудност скривања и тајну унапред осуђену на пропаст.

који начин Анди узвраћа Фаркашу? Које особине насилника Фаркаш поседује? Зашто Анди не налази ослонац у сестри Ани?

Жмурке је дечја игра скривања и откривања, а овде се скривање и откривање дешавају и на плану осећања. Скривени пар разоткрива вршњак Фаркаш, желећи да их јавно понизи и повреди. Откриће тако сензационалне тајне из угла вршњака подразумева да насилник мора имати публику, а да разоткривање мора бити јавно и бучно. Вршњачка маса се смеје док се исмевани стиде. Јулија својим црвенилом није успела да забашури свој осећај срамоте због, за њихов узраст, готово нечасне речи *вереници*. То Фаркаш користи како би наставио са зачињавањем. На непријатно вербално насиље Анди одговара физичким насиљем, шамара Фаркаша (јер другог начина да га ућутка није било). Фаркаш се жали Ани, сестри своје жртве, као права кукавица и слабић иако глуми силедију. Сетимо се да се Ана умела подсмехнути брату говорећи је заљубљен у Динга. Бојећи се да ће и овај пут бити исмејан, пошто га је Фаркаш унизио у очима вољене девојчице, друштва и сестре, Анди се осећа уплашено и обесхрабрено и има потребу да се склони од свих.

Мотив бекства присутан је и у причи „Дечак и пас”. Како је Андреас Сам у први мах замишљао своје бекство и зашто је оно било осуђено на пропаст? На чије би те ово бекство од куће могло подсетити?

У први мах, отргнут и повређен, Анди је измаштао свој немогући, егзотични сан о неутралности:

„Преко лета ће ловити рибу у реци, а зими ће ићи од села до села и помагаће сељацима. А када скупи доста новца, купиће чамац и отићи ће своме деди, на Цетиње. Или било где. Постаће гангстер или детектив. Свеједно” (Несторовић, Грушановић 2016: 125).

Андијеве жеље, пореклом из стрипова и филмова које је волела тадашња омладина, нереалне су и неоствариве, ма колико узбудљиве биле, као што ни Том Сојер и његова дружина нису дуго опстали као гусари, а Нушић и његови другари као хајдучи. Када је пала ноћ, захладело је и он је почео да дрхти од хладноће и страха. Није био довољно снажан и одважан за стварни бег од куће.

Зашто је било неопходно да га управо сестра врати кући? На који начин је било потребно да се врати поверење између брата и сестре? Шта Анди тражи од своје породице? Коју улогу у овој причи има Андијева мати?

Анди се највише бојао Анине поруге и откривања његове скривене интиме и „срамоте” пред мајком. Једна изрека каже да је поверење најскупља роба, једанпут пољубљано, тешко се поново може стећи, а Ана му је ипак најближи род. Ни Ани није било сасвим свеједно, стидела се што је увредила брата и осећала кривицу због његовог бекства. Такође, дирнуле су је и мајчине сузе; као да није довољно што су већ изгубили једног члана породице, оца Едуарда, а сада и Анди бежи. Андију није потребна само физичка топлина куће, без обзира на хладноћу реке, њему је потребно да осети емотивну топлину, да су Ана, мати и он једна породица која се ипак држи скупа. Осим тога, и сам је био забринут да би његова мати умрла од жалости уколико се кући не врати пре мрака, што указује на његову емотивност и везаност за мајку. Ана одиста није одала Андијеву тајну мами. Бег је мотивисан Андијевом потребом за авантуром. Мајчина интуиција и нежност нагоне га да призна узрок својих суза и повери се. Анди се више не боји, схватио је да ће она макар неке од његових раних јада успети да залечи.

Наставник упућује ученике да уоче облике казивања у овом тексту. Уз приповедање и дијалог, присутан је и портрет Јулије Сабо:

„Имала је плетенице исте боје као слама, прђаст пегав нос и велика уста. Мирисала је на сасушену дивљу детелину” (Несторовић, Грушановић 2016: 125).

Јулијина лепота представљена је као природна, аутентична лепота сеоске девојчице, са косом која се стапа са сламом и одише мирисима природе. Ученици ће уочити извесне сличности са Нушићевом Персом, такође плавокосом пегавом девојчицом прђастог носа, која ипак оставља дојам градске девојчице (кћи професора математике, криве штиклице и жуте чарапице). Док је Перса представљена благо хумористички као помало неуредна, мушкобањаста и комична, Јулија је описана на врло романтичан начин, као мила сеоска девојчица, пуна нежности и благости. Ученици такође примећују да је текст исприповедан у трећем лицу, али да поједине реченице залазе у скривене мисли и осећања Андреса Сама, као да се чује његов монолог дат у Ег-форми. Наставник уводи појам доживљени говор, са којим ће се ученици учестало сретати у седмом и осмом разреду као и у средњошколској настави. Делови текста који представљају Андијев доживљени говор у тексту траже се и подвлаче графитном оловком.

У завршном делу часа наставник напомиње да ће се са различитим сећањима на Динга и Јулију много година касније суочити Андреас Сам и учитељица Марија Риго у телевизијској драми *Ноћ и магла* која ће се обрадити у осмом разреду. Бивајући све старији, ученици ће сазрети и одрастати са све сложенијим и захтевнијим књигама, али без лепоте и дубине књижевности за децу не могу се стећи читалачке навике и љубав према књизи. У првом разреду средње школе ученике очекује целовито читање Кишових *Раних јада* у којима ће се подсетити и на неки нови начин доживети приче „Дечак и пас” и „Вереници”.

2.1.2.4. Средњошколско читање збирке приповедне прозе⁸⁷

Средњошколско читање збирке приповедне прозе *Рани јади*⁸⁸ најчешће је смештено у почетне фазе изучавања наставне области Тумачење књижевног дела, а у пракси представља најчешће први наслов за лектирско читање, погодно у периоду адаптације ученика са основношколске на средњошколску наставу Књижевности. Како су претходно наведене две приче обрађене у основношколском узрасту, оне се сада интегришу у структурално устројство збирке, те се најчешће представљају на нивоу приказа и осврта, док се на нивоу интерпретације обрађују за основношколски узраст херметичне приче „С јесени, кад почну ветрови” и „Еолска харфа”. Појам узрадног моста, о коме је расправљано у уводним поглављима, добар је начин да се методички ход од познатог ка непознатом врши линијом књижевност за децу – гранична књижевност – књижевност за одрасле. Следи модел наставне интерпретације ове збирке, могућ у најразноврснијим наставним околностима и типовима средњих школа, што је показала и досадашња практична примена,⁸⁹ са акцентом на тематско-мотивско повезивање прича.

⁸⁷ Сегменте овог поглавља, у облику наставних припрема видети у Шошо и др. (2014), стр. 110–120.

⁸⁸ Према се у наставној пракси *Рани јади* неретко одређују као роман, те се и роман као књижевна форма теоријски уводи путем овог дела, такво жанровско одређење у опреци је са ауторовим имплицитним одређењем ове збирке у Динговом исказу да његов живот није роман, већ да је сав сачињен од малих прича. Појам романа може се објаснити на примеру дела *Кад су цветале тикве* Драгослава Михаиловића, које се може обрадити и у 1. разреду средње школе, а фрагментарна испеканост, мозаичност Кишових *Раних јада* добар је пример за збирку приповедне прозе дате кроз савремени, постмодерни дискурс.

⁸⁹ Овај модел обраде *Раних јада* у средњошколској настави наставник Наташа Кљајић реализовала је школске 2008/2009. године у одељењима трећег и четвог степена Железничке техничке школе у Београду, и уз мање модификације, на природном и друштвеном смеру Гимназије у Младеновцу током школске 2012/2013. и 2013/2014. године.

Структура првог часа – композиција збирке приповедне прозе *Рани јади*

Образовни циљеви:

Мотивисати ученике на повезивање биографског и поетског аспекта дела *Рани јади* преко слушања аудио-записа Кишове *Аутобиографије*. Тумачити наслов и поднаслов збирке у контексту тематизације детињства као кризног стања и осетљивости као психолошке црте, значења имена и презимена протагонисте и довођења у везу са аутором. Тумачити приче „С јесени, када почну ветрови” (метафорика погрома) и „Улица дивљих кестенова” (мотив несигурности сећања). Објаснити композиционо и наратолошко устројство збирке. Користити се одломцима из филма „Пешчаник”, како би се пренео дух времена у коме је смештена радња збирке, као и могућност да се она оживи у уметничком филму.

Васпитни циљеви:

Неговати хуманост, емпатију, свест о патњама деце које остају присутне и доцније у животу, развити однос разумевања према преосетљивости и самоћи. Изградити развијену свест о страдању Јевреја у Другом светском рату и осудити етничке предрасуде и погроме у историји. Неговати естетски доживљај ученика, чулну имагинацију и поетско тумачење фних елемената знаковности књижевноуметничког дела.

Функционални циљеви:

Оспособити ученике за компаративни приступ, биографско-поетско тумачење структуре приповедне прозе, индуктивно-дедуктивни и аналитичко-синтетички приступ књижевном тексту, тумачење знаковности, метафорике и симболике мотивских и композиционих аспеката дела, као и за наратолошки приступ интегрисаном књижевном тексту састављеном од низа приповедних целина и повезивање књижевности као уметности речи и уметничког филма инспирисаног књижевним делом.

Литература за наставнике:

1. Николић (1999). Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
2. Деретић (2003). Јован Деретић, *Историја српске књижевности*, Београд: Просвета.
3. Делић (1995). Јован Делић, *Књижевни погледи Данила Киша, ка поетици Кишове прозе*, Београд: Просвета.
4. Делић (1997). Јован Делић, *Кроз прозу Данила Киша, ка поетици Кишове прозе II*, Београд: БИГЗ.
5. Киш (2007). Данило Киш, *Рани јади*, Београд: Просвета.
6. Тодорић (2004). Гордана Тодорић, *Рани јади, Ка савременој настави српског језика и књижевности*: (зборник радова са семинара „Ка савременој настави српског језика и књижевности”, април – децембар 2003. године) / [уредници: Љиљана Бајић и др.] - Београд, Друштво за српски језик и књижевност Србије: 2004 (Београд: Чигоја штампа, Библиотека Семинар; књ. 1, 1).

Литература за ученике:

1. Киш (2007). Данило Киш, *Рани јади*, Београд: Просвета.
2. Тартаља (2003). Иво Тартаља, *Теорија књижевности*, Београд: ЗУНС.
3. Пијановић (2012). Петар Пијановић, *Књижевност и српски језик I*, Београд: ЗУНС.

Уводни део часа

Професор са ученицима дискутује о кључним елементима Кишове биографије и поетике који би били функционални за тумачење *Раних јади*. Као извориште користи се звучни запис Кишове „Аутобиографије” на Јутјубу⁹⁰). Истиче се да је Данило Киш јеврејско-црногорског порекла и да је породица Киш избегла новосадску рацију 1942. године када су мађарски фашисти убијали и бацали жртве под лед у Дунав код данашње плаже Штранд.

⁹⁰ Доступно на: <http://www.youtube.com/watch?v=9MkyWhn5kMg> 11. 06. 2013.

Бегом у мађарско село Бају погром је избегнут, али само привремено – Кишов отац је доцније одведен у логор. После завршетка Другог светског рата, Киш се сели на Цетиње код ујака, где на једном писменом задатку у гимназији пише причу „Дечак и пас”. Потом уписује Општу књижевност на Филолошком факултету у Београду и постаје први студент који је дипломирао на тој студијској групи, а његова диплома налази се данас у библиотеци Катедре за општу књижевност. Период одрастања и породичну историју представио је у трилогији *Породични циркус* коју чине *Рани јади*, *Башта*, *пепео* и *Пешчаник*.

Главни део часа

Како бисте протумачили наслов и поднаслов овог дела? По чему се Кишово приповедање о детињству разликује од уобичајених слика детињства? Мотивишите разлоге таквог сликања детињства.

Детињство се обично представља као најсрећнији период људског живота, као угодно, лепо, безбрижно време. Живот, међутим, уме да буде другачији. Наслов *Рани јади* указује на детињство пуно патњи, бола, мука, невесело детињство. Први, споља видљивији разлог, јесте рат, који доводи до прогона породице јеврејског порекла, сиромаштва, понижења, борбе за елементарну егзистенцију и доцније, до одвођења оца у логор. Треба нагласити да детињство суштински није безазлено време. Детиња душа је танана и врло осетљива и трагови бола у детињству остају за цео живот. Ово дело у пуној мери није књига за децу (иако смо неколико приповедака из ове збирке читали у основној школи), него књига о одрастању осетљивог, тананог бића, које увек такво остаје кроз живот.

Размислите о симболици имена главног јунака. Ако је надимак Андреаса Сама Анди, прочитајмо га као словну премештаљку. Шта добијамо?

Добијамо надимак *Дани*, који би био надимак од имена *Данило*.

А како ћемо читати презиме? Прочитајте га тако да уместо краткосилазног употребиши дугосилазни акценат Сџм.

Добијамо придев *сџм*, што указује на мотив усамљености који одређује и тугу, али и уметнички осећај и танани лирски сензибилитет младог Андреаса. Професор наглашава да писци понекад, у жељи да уверљивије дочарају лик, својим јунацима дају имена која их симболички одређују (*Nomen est omen* – име је обележје) и да је у овој збирци приповедне прозе Киш на овај начин желео да повеже своје детињство и слику детињства свог књижевног лика. Разуме се, не можемо увек тражити особине ликова преко значења њихових имена, односно остали ликови у овој књизи не могу се увек на тај начин карактерисати.

Професор потом у разговору наводи ученике на то да је у овој збирци приповедне прозе (псеудо)аутобиографски лик Андреаса Сама интегративни фактор, повезивач наративних целина, које су махом позиционирани у Други светски рат, а да се приповедање реализује у првом и трећем лицу као преплет догађајности и субјективности. Дакле, Анди је доживљајни приповедач зато што учествује у радњи и догађаје представља из свог угла.

Такође, уочава се да је прва прича, „С јесени, када почну ветрови” штампана курзивом и да по структури иде у правцу метафоричког лирског записа. Професор упућује ученике да траже и тумаче сигнале који у овој причи најављују патњу (посечени кестенови – сечом бивају искорењени из улице као што погромом нестаје јеврејски народ; кестенови падају као звезде – Јевреји који страдају носећи на себи Давидову звезду; с тупим криком – крик жртве; враголасти мелези и насмејани црнци – прогоњена раса која се ипак бори за живот).

У причи „Улица дивљих кестенова”, која ће се визуелно илустровати кратким одломком из филма „Пешчаник”⁹¹ битно је истаћи мотив трагања за сећањем; Андреас Сам покушава да се сети детињства долазећи у потпуно измењену Улицу дивљих кестенова, где

⁹¹ Доступно на: <<http://www.youtube.com/watch?v=9PKKybYjMQ8>> 11. 06. 2013.

су живели до новосадске рације. Постављајући низ питања и износећи сећања, Анди тражи школу, артешки бунар, касарну, кестенове, мајчину сингерицу, своју собу. Но, ничега нема. Рат, време и заборав однели су све; на месту мајчине сингерице никао је бокор ружа, а његова соба претворила се у леју лука. Професор повезује ову причу са одломком из телевизијске драме *Ноћ и магла*, обрађеним у осмом разреду, где Анди као одрастао човек долази код своје учитељице Марије Риго. Обоје се присећају прошлости, али свако памти различите детаље. Зато је памћење релативно и несигурно.

Пре разговора о тематским сегментима збирке, битно је уочити њене композиционе и наратолошке карактеристике. Служећи се методичком апаратом у *Читанци*, професор у дијалошко-монолошкој разради истиче да је збирка *Рани јади* писана техником мозаика, при чему уводна прича, „С јесени, када почну ветрови”, има функцију пролога, а завршна, „Еолска харфа”, епилога. Збирка садржи деветнаест прича неједнаке дужине. У збирци доминирају кратке приче, а има и неколико приповедака („Замак осветљен сунцем”, „Из баршунастог албума”, „Ливада”, „Дечак и пас”). Андреас Сам трага за својом прошлосту и светом детињства, који је с временом нестао. Да би нагласио релативност сећања и утиска, писац користи унутрашњу перспективу приповедача који је удвојени лик (дечак и одрасли „дечак”), стапа две изражајне перспективе (прошло време у којем се радња дешавала и садашњи тренутак из којег се приповеда). Киш у неким причама приповедање организује као вид ускраћене перспективе (крњи дијалог у којем се даје само један глас, а други наговештава), користи псеудодокумента (писма, фотографије) и на тај начин сажима грађу.

Завршни део часа

Да би визуелизовали закључке о делу, професор и ученици гледају петоминутни видео-запис из филма „Пешчаник” Сабољча Толнаја на Јутјубу, чији извод из кључних секвенци дела представља визуелну надоградњу и уводну мотивацију за други час. Ученици ће приликом гледања записа препознавати ликове (Анди, мајка, Ана, Едуард Сам), места и догађаје из књиге (Андијева „продаја” перја, мотив одвођења оца, серенада за Ану, филмска визуелизација мотива страха и амбијента куће у Баји).

Домаћи задатак:

Професор ученицима задаје теме за усмено излагање група на следећем часу.

1. Рат као позадина збирке *Рани јади*; социјални мотиви збирке
2. Анди у школи; Андијеви рани јади
3. Приче о животињама у композиционом устројству збирке
4. Анди између преосетљивости, сањарија и стварања.

Структура другог часа – тумачење прича из збирке *Рани јади*

Образовни циљеви:

Тумачити тематско-мотивски, композициони и естетски смисао збирке путем доминантних тематско-мотивских аспеката, разматрајући их засебно. Повезати садржинске, композиционе, естетске и доживљајне планове текста. Уочити историјски, психолошки и социјални план дела. Осветлити значај увођења животиња као ликова и односа човек – пас, уз интерполирање басне и писма. Тумачити поетски значај приче „Еолска харфа” и фини спој преосетљивости, самоће и стваралаштва, који Андреаса Сама чини писцем у најави. Напоменути неопходност писања о детињству кроз искуствену дистанцу. Упутити ученике да је Данило Киш један од зачетника српске постмодерне.

Васпитни циљеви:

Неговати хуманост, емпатију, свест о патњама деце које остају присутне и доцније у животу, развити однос разумевања према преосетљивости и самоћи. Изградити развијену свест о страдању Јевреја у Другом светском рату. Изградити емпатијски однос према животињама. Неговати естетски доживљај ученика, чулну имагинацију и поетско тумачење финих елемената знаковности прозног дела који указују на порекло стваралачког чина.

Функционални циљеви:

Оспособити ученике да уоче структуру збирке приповедне прозе, самостално тумаче четири битна тематско-мотивска чворишта збирке, као и да уоче знаковност, метафорику и симболику мотивских и композиционих аспеката дела.

Уводни део часа

У уводном делу часа професор са ученицима обнавља кључне појмове обрађене на претходном часу, значење наслова и поднаслова збирке, историјски и аутобиографски оквир збирке и њено композиционо устројство. Потом следи анализа кључних тематско-мотивских аспеката збирке

Главни део часа

Разговор о збирци *Рани јади* наставља се питањима:

Како се тема рата провлачи кроз ову збирку? На основу чега закључујете да је породица Сам у страху, бегу и скривању? Уочите детаље из приповетке „Улица дивљих кестенова”, који указују да Самови избегавају новосадску расију. Уочите мотив луталаштва у причи „Игра”. Чиме Едуард Сам нарушава представу своје супруге о Андију као малом плавом дечаку и истиче наслеђе Макса Ахашвера, Јеврејина луталице? Размислите о погрому у сеоском дућану и доведите га у везу са психологијом масе у ратним околностима.

Рат је осетљива и видљива позадина наративне структуре ове збирке. Рекли смо на претходном часу да су ратне околности са историјског и социјалног аспекта увелико обележиле Андреаса Сама и да је породица претрпела последице припадања прогоњеној раси. У причи „Улица дивљих кестенова” одрасли Анди покушава да се присети складног предратног живота, мајчине сингерице, своје собе, игара дечјих банди, али све је то прерано прекинуто, сећање је мутно, а узрок томе је сеоба услед погрома. Сеоба из трошне новосадске куће истовремено је њен крах, крах мирног предратног живота породице која никоме није нанела зло.

Приморани су да промене средину, скривањем у мађарском селу Баји, где их, јасно је, никада нису примили – као избеглице и Јевреје, а доцнијим одсуством оца, Киш је дискретно подвукао мотив депортације и логора.

У причи „Игра” отац кроз кључаоницу посматра како Анди у дечјој игри нуди Мона Лизи перје из јастука. У породици Сам постоји извесни културолошки расцеп између оца и мајке. Узалудна је мајчина нада да је њен син лишен трагичног наслеђа вековима прогоњеног народа. Безазлену детињу игру Едуард Сам тумачи као начин да разбије илузије своје супруге. Едуард Сам покушава супрузи да наговести да Андија у нацизму не мора нужно да заштити то што је дете из мешовитог брака, а то што сви нису депортовани, само је пука срећа.

У причи „Погром” представљена је рушилачка психологија масе која обија складиште. У временском оквиру зиме, који указује на беду и глад, у витлању штапова, урлицима и повицима, дечак присуствује општој грабежи, где се свако бори да узме шта му прво стигне под руку. Врло је живописно описано мешање мириса наранџи, лимунова, миришљавих сапуна и зачина, а потом и слике јабука које падају и газе се, просутог шећера, жене која зубима кида свилу, бале трулог цица за коју се грабе жене и дечаковог осећања стида и размишљање шта чинити са украденом конзервом италијанских шпагета.

У којим причама видимо да Самови изузетно тешко живе? Шта све чине како би опстали? На какве су све послове деца приморана?

Кроз читаву књигу провлачи се фини механички звук сингерице којом Андијева мајка шијући покушава да заради за породицу. У причи „Замак осветљен сунцем” Анди чува

Наранцу, краву господина Молнара, и сањарећи, схвата да се изгубила. У њему се јавља страх од казне. Анди у причи „Крушке” цело јутро скупља и везује класје, а потом њухом одваја зреле од трулих крушака, што изазива веома ружан коментар госпође Молнар, која га пореди са псом. Најмучнији Андијев посао је чишћење учитељичиног кокошарника, понижавајући посао пун прљавштине и вашију, које потом с тешком муком треба спрати, што је приказано у причи „Док му бишту косу”. У „Причи о печуркама” Анди, мајка и Ана цео дан беру печурке како би се нечим прехранили да би напослетку сазнали да су отровне. Живот је сачуван, али труд бива узалудан и на починак се леже празног стомака. У причи „Ливада” уведен је мотив инфлације – док дечак, болестан од шуге, стигне до лекара, новац који му је дат, два милиона плавих ратних новчаница, више не вреди ништа. Лековити сумпор добијен је једино милосрђем апотекара. Мотив глади провучен је на следећи начин:

„Замишљао је своју мајку како мути сумпор. Као жуманце. Дође ти да га поједеш” (Киш 2007: 37).

На који начин су тематизовани Андијеви школски дани? Какав однос има са учитељицом, а какав са вршњацима? По чему је социјално обележен у односу на вршњаке, а по чему изузетан? Како доживљава прву љубав, а како осећање стида?

Андијеви школски дани не могу се представити као ведри и складни. Анди је ученик који трпи вербалну и социјалну изолацију у свом разреду. Корени те изолације су његова припадност прогоњеном јеврејском народу и сиромаштво; приморан је да чисти кокошињац учитељице Марије Риго. Чини се да учитељица према њему не гаји симпатије и да уме да буде веома груба. Она уме да га похвали када напише леп састав и цени то што је најбољи ђак у разреду, али га ипак одваја од друге деце. С једне стране Анди има сиромашно детињство, а с друге стране поседује редак дар за писање. Последице околности у којима живи, Анди испољава физиолошки, умокривши се од стида и страха. Дешава се да га задиркује вршњачка група; вршњак Гал му каже да увек фантазира у саставима, а Фаркаш га зачишава да су он и Јулија вереници, што у Андију изазива бес, па га он шамара.

У збирци су дате три приче са темом животиња – „Коњи”, „Мачке” и „Дечак и пас”. Коју функцију има увођење животињског света у структуру збирке? Зашто је употребом натурализованих слика приказано страдање мачића и остарелих коња? Где се уочава њихов алегоријски смисао? Повежите то са судбином Едуарда Сама.

У причама „Коњи” и „Мачке” приказан је узалудни покушај човека да поштеди животињски свет неминовне смрти, након чега следи еутаназија, такозвано „убиство из милосрђа”, које делује врло сурово и оставља снажан ефекат на читаоца. Анди узалуд покушава да нахрани мачиће-сирочиће, који су исувише мали да би пили понуђено млеко, након чега узима камен и убија их. У причи „Коњи” војници на све начине покушавају да придигну остареле коње, што бива узалудно. И ту је револверски пуцањ једино могуће решење, али ипак оставља страشان одјек на читаоца. Натурализоване слике појачале су тај ефекат беспомоћности незаштићених пред страдањем, а можемо их читати и алегоријски – недужне жртве страдања ничим се нису могле заштитити у Холокаусту. Старци, деца и инвалиди би по доласку у логоре смрти били ликвидирани у гасним коморама. Андијев отац Едуард Сам, кратковиди средовечни господин равних табана са штапом, није могао опстати на путу до логора.

Објасните природу односа Анди – Динго. По чему су сродни и слични дечак и пас? Шта их највише спаја? Размислите зашто је аутор повезао облик басне са уметањем писама. Зашто је Дингова смрт неминовност?

У приповеци „Дечак и пас” осликан је дубљи однос дечака-сирочета (губитак оца у Холокаусту) и пса-сирочета (рођен из „авантуре”). Ова два пријатеља повезују разузданост, преосетљивост, лењост, самоћа и туга, што Динго наглашава следећом реченицом: „Усамљеност и туга спојише наше животе” (Киш 2007: 113). Техника басне присутна је како би се из перспективе пса присније осликао однос људског бића и животиње и посебно истакла Дингова верност. Динго уме да наслути промене у дечаку, а то је посебно евидентно пред Андијево напуштање села. Пас наговештава да тај бол неће преживети, превише је везан за дечака. Писма су уметнута зарад аутентичности – долази до временске дистанце, Анди се сели на Цетиње и тамо тежи да се прилагоди новим условима. У писму износи посебну љубав и бригу за Динга, али све то бива узалуд – у Беркијевом одговору саопштава се да је Динго умро од туге. Та смрт је неминовна – исувише је био везан за дечака, исувише га је волео.

Шта је господин Берки послао Андију у писму и зашто? Повежите то са поетским смислом финалне приповетке „Еолска харфа”. Како је Анди измаштао своју еолску харфу? Опишите њен изглед. По чему је она специфична? Какав звук је она производила? Повежи његов естетски и фантазијски доживљај са преосетљивошћу и склоности ка сањарењу. Шта му харфа саопштава?

Господин Берки шаље Андију новац како би купио налив-перо којим ће исписати на хартији све те лепе и болне приче које носи у себи, знајући да је управо дечак изузетно талентован за писање. Дечја машта може свашта, а у Андијевој машти низ натрулих телефонских стубова повезаних жицама постаје харфа ветрова. Дрво изложено киши, распукнуто „као жалосно срце”, уздуж напукло, са свешћу да више није стабло него бандера, „постаје носач жица по којима свира ветар”. На стубовима се налазе порцелански изолатори, налик на окрњени комплет за чај, а дечак и сам има удео у стварању звука – један изолатор је окрњио праћком пре него што је открио његова музичка својства. Да нема склоност ка сањарењу, дечак би харфу видео као оно што она заправо јесте – као низ телефонских стубова, али преосетљивост која му наноси бол у свакодневном животу постаје покретач маште, а машта нагони на писање. Харфа му саопштава причу о будућности – наговештава напуштање села и сиромаштва, сеобу код деде у Црну Гору, смрт мајке, богато животно искуство прожето писањем и путовањима, односно да ће водити динамичан живот, враћајући се својим „раним јадима” кроз стваралаштво.

Завршни део часа

Након целовитог читања, *Рани јади* се одређују као депатетисано писање о детињству са дистанце одраслог човека. Укратко се обнављају тематски низови прича:

1. рат као позадина збирке *Рани јади*, социјални мотиви збирке („Игра”, „Погром”, „Замак обасјан сунцем”, „Ливада”, „Печурке”, „Крушке”, „Док му бишту косу”);
2. Анди у школи; Андијеви рани јади („Прича од које се црвени”, „Вереници”);
3. приче о животињама („Мачке”, „Коњи”, „Дечак и пас”);
4. Анди између преосетљивости, сањарија и стварања („Еолска харфа”).

Киш се низом кратких прозних наратива суочио са болним темама детињства које појединца обележе и доцније прате кроз живот. Ученици истичу да су се у многобројним ситуацијама и сами препознали, а да су горки дани ратног одрастања у њима изазвали тугу и емпатију према малом Андију, што су осећања која ће под појмом катарза продубити поводом Софоклове *Антигоне*.

2.1.2.5. Завршна разматрања

Обрада *Раних јада* од основношколског ка средњошколском читању условљава интегрисање принципа довољности и узрасне прилагођености, поступности и систематичности те ширење аналитичко-синтетичког опсега са прича „Дечак и пас” и „Вереници” на целовито читање збирке. Принцип повезивања и ширења знања подразумева да ће се ученици првог разреда средње школе присетити тумачења тих прича из основне школе и уградити их у анализу тематских низова у оквиру збирке, што истовремено подразумева и наставни ход од познатог ка непознатом садржају. Узрасно искуство петнаестогодишњака у односу на дванаестогодишњака и тринаестогодишњака условљава продубљеније психолошко нијансирање лика Андреаса Сама, али је базични темељ тумачења постављен у основношколском читању када би требало избећи површне наставне анализа који причу „Дечак и пас” свде само на Андијево дружење са љубимцем, а „Веренике” на његово прво заљубљивање. Већ у петом и шестом разреду ученици врло успешно тумаче мотив детињства као кризног стања, што и низ других програмских текстова подстиче и развија.

Тема детињства и писања о детињству се негде управо на овом месту у наставним плановима и програмима окончава (доцније је дата тек узгред, уз ликове Серјоже у *Ани Карењиној*, Иљуше у *Браћи Карамазовима* и поновљено читање Ђопићеве *Баите слезове боје* са фокусом на *Дане црвеног слеза*), што истовремено доводи и до програмског раскида са корпусом прозе за децу и младе. Отуда ово дело *за децу и осетљиве* бива композиционо вешт пример наратива за децу и наратива о деци, односно преливање књижевности за децу и књижевности за одрасле у једној књизи и на неки начин условно опраштање од књижевности за децу у чистом облику. То не значи да будући наставни планови и програми за средњу школу не би требало да дају простора за више наслова омладинске књижевности, узрасно обухваћене до деветнаесте године, што и јесте узрасна потреба средњошколаца, али сложена наративна студија о психологији једног детета није тема једино у књижевности за децу младе, већ и у књижевности о деци. Гранична дела и дела *за све генерације* читалаца не би требало временски омеђити закључно са петнаестом годином. Ученике ваља подстицати да се тим делима поново враћају, да их читају и као одрасли људи и да уживају у новим значењима већ познатог текста која ће им се отварати у различитим животним добима, стицањем нових животних сазнања.

***2.2. МЕТОДИЧКИ ПОСТУПЦИ И РАДЊЕ ПРИ НАСТАВНОМ ЧИТАЊУ
ПРОЗНЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ***

2.2.1. КОРЕЛАЦИЈСКО И КОМПАРАТИВНО ЧИТАЊЕ УМЕТНИЧКИХ БАЈКИ „НЕБЕСКА РЕКА” ГРОЗДАНЕ ОЛУЈИЋ И „БАЈКА О ЦВЕТОВИМА И ДУГИ” СТЕВАНА РАИЧКОВИЋА⁹²

2.2.1.1. Компаративно и корелацијско читање бајки (теоријска поставка)

У петом разреду основне школе знатан број књижевних текстова који се родовски убрајају у прозу указује на значај овладавања одликама фикционалног и нефикционалног наратива, а затим и специфичностима прозних жанрова у народној и уметничкој књижевности, са успостављањем сличности и разлика у односима народна бајка – уметничка бајка и народна новела – уметничка новела.

У наставној пракси, као и у наставним плановима већине издавача, обично се полази од појма народне бајке, кроз анализу типских примера („Аждаја и царев син”, „Три јегуље”, „Биберче”, „Баш-Челик”, „Чардак ни на небу ни на земљи”). У млађим разредима ученици су у бајкама уочавали архетипску борбу добра и зла, присуство фантастичних бића склоних трансформацијама, као и чаробних предмета, на узрасно прилагођен начин. Упознали су се и са појмом стереотипног почетка или завршетка, као и карактеристичним бројевима за бајке (3,7,9,12). Са уметничком бајком су се такође сретали кроз бајке Ханса Кристијана Андерсена, Оскара Вајлда, браће Грим и Гроздане Олујић, при чему су се претежно усмеравали на изражајно читање са елементима препричавања и тумачења особина поларизованих ликова.

Један од захтева који се из области Вештина читања и разумевања текста на средњем и напредном нивоу постигнућа поставља пред ученике на завршном испиту јесте и упоредно читање два или три књижевна или некњижевна текста. Ту се долази до појма компаративног читања у *Прегледном речнику компаратистичке теорије у књижевности и култури*:

„Читати, а нарочито поново прочитати, значи упоређивати, тумачити и разумети текстове, уочавати сличности, али и разлике међу њима” (Група аутора 2011: 201).

Поновљено читање, уочавање сродности тема и мотива, семиотичких кодова, али и међусобних разлика на трагу је Велекове тврдње да „поредити књижевне појаве подразумева репродукцију, анализу, интерпретацију, вредновање и уопштавање” (Група аутора 2011: 201). И док је у средњошколској настави могућност примене дијахронијске компаратистике (однос извора и утицаја, интертекстуалности, топоса) могућ кроз изучавање епоха и праваца, тематски организована основношколска настава усмерава наставну анализу у синхронијску компаратистику, односно на уочавање сличности и разлика тема и мотива двају или више књижевних текстова и на тој основи су најчешће и груписани књижевни текстови у оквиру наставних планова и у оквиру читанки.⁹³

Уметничка бајка подразумева именованог, познатог ствараоца који ствара властити фантазијски свет, систем измишљених ликова, препреке и помагаче. Она може бити ослоњена на народну традицију, преузимајући и преобликујући преузете теме и мотиве, али је

⁹² Видети у: Кљајић (2017а).

⁹³ У књизи *Припремање ученика за тумачење књижевних дела* Миодраг Павловић у контексту ваљаног планирања градива истиче значај редоследа обраде текстова у основној школи:

„У тематски структурираним програмима најповољније је припремати, мотивисати ученике за читање, доживљавање и тумачење књижевних текстова који се окупљају око једне наставне теме. Тумачењем тако повезаних књижевних дела ученици ће се припремити да пажљивије, свестраније и потпуније читају, доживљавају и интерпретирају текстове из једне наставне теме” (уп. 2006 : 32).

остављен простор ствараоцу да заснује властити фантазијски свет, неоптерећен односом извора и утицаја.

Бајка „Небеска река” Гроздане Олујић дата је у обавезном програму, док је Раичковићева „Бајка о цветовима и дуги” на изборном списку, као један од могућих репрезентативних текстова збирке *Мале бајке*. У оба текста тематизује се порекло настанке дуге, односно даје њена етиологија⁹⁴. С обзиром на узраст ученика, односно на почетну фазу школовања у предметној настави, није препоручљиво извести компаративну анализу оба текста на једном часу⁹⁵, већ би након обраде „Небеске реке”, требало оставити довољно времена ученицима да усвоје одлике уметничке бајке и схвате однос узрасно прилагођен однос чудног и чудесног као категорија фантастике које поставља Цветан Тодоров у *Уводу у фантастичну књижевност* (Тодоров 2007: 7–11). Затим би на следећем часу уследила анализа Раичковићевог текста, са успостављањем компаративних паралела са бајком Гроздане Олујић. Синтеза другог часа дала би упоредну табелу сличности и разлика ова два књижевна текста.⁹⁶

2.2.1.2. Наставна структура првог часа („Небеска река”)

Уводни део часа

Уводна мотивација за час заснива се на објашњењу феномена дуге. Ученицима се поставља задатак да опишу изглед дуге на небу, што ће они представити као појаву лука на небу који се јавља након кише и састоји се од више боја. Своје импресије поводом појаве дуге ученици на овом узрасту одређују као задивљеност и усхићеност, али су свесни да се никада не може доћи „с оне стране дуге” те да дуга као и свака друга илузија врло брзо нестаје. Наставник додатно може описати феномен дуге као „оптичку и метеоролошку појаву вишебојног лука на небу који настаје када Сунчева светлост обасјава ситне капљице воде у атмосфери” (Окслад и др. 1990: 45). Боје дуге чине паралелни низ лукова са инфрацрвеном на спољашњој и ултраљубичастој на унутрашњој страни лука и оне су људском оку невидљиве, а између њих се налазе црвена, наранџаста, жута, зелена, плава и љубичаста боја.⁹⁷

⁹⁴ Појам народног предања, те његову поделу на митолошка, етиолошка, и културноисторијска предања ученици усвајају током 6. и 8. разреда, уз обраду одломака из *Српског рјечника* и одломака из *Живота и обичаја народа српског* Вука Стефановића Караџића. Међутим, ученици се и у млађим разредима сусрећу са појмом порекла неког предмета, животиње или појаве, преваходно кроз ишчитавање усменог стваралаштва о Светом Сави.

⁹⁵ У напреднијим одељењима са вишим нивоом постигнућа могуће је ове две наставне јединице реализовати и на једном часу ради поштовања принципа економичности, а други час оставити за стваралачке активности. Препоручљиво би било, у том случају, текстове обрадити доцније, у оквиру наставне теме која би обухватила описну лирику („Лето на висоравни” Стевана Раичковића, „Покошена ливада” Десанке Максимовић, „Поље” Јована Дучића). До тог периода ученици би овладали вештинама компарирања књижевних текстова кроз упоредну анализу ликова у усменој епизи преткосовског тематског круга (лик војводе Гојка у песмама „Зидане Скадра” и „Урош и Мрњавчевић”) , елементе развојности лика у аутобиографској прози или типски лик поморца/капетана (Робинсон Крусо – Професор Аронакс, Капетан Немо – Капетан Џон Пилпфокс). Међутим, у просечним наставним околностима, као и слабијим одељењима са ученицима који раде по индивидуалном програму или су из социјално угрожених група, чини се оправданијим да се вештина упоређивања мотива у књижевним делима започне поступном анализом и довођењем у везу два краћа текста из корпуса књижевности за децу, где ће се компаративне сродности засновати на тематско-мотивској основи, јер из претходног школовања ученици књижевни текст углавном посматрају на нивоу препричавања радње. Вештина препричавања може бити добра основа за вештину анализирања те формирање разлике између сижеа и фабуле. Сродности сижеа који су претходно индивидуално обрађени, а потом упоређени бивају основа за доцнија уочавања компаративних паралела на нивоу мотивација ликова у обимнијим делима.

⁹⁶ Овај модел тумачења наставник Наташа Кљајић применила је током школске 2011/2012. године у одељењима 5з и 5у у ОШ „Борислав Пекић” на Новом Београду, као и школске 2014/2015. године у одељењу 5з у ОШ „Бранко Радичевић” у Прогару.

⁹⁷ Овако се успоставља двојак ванпредметна корелација, са наставом Физичке географије која се обрађује у петом разреду основне школе и наставом Оптике у оквиру Физике која се доцније изучава у осмом разреду. Занимљиво и сликовито научно објашњење феномена прожето литерарном обрадом у уметничкој бајци и народној традицији може разбити предрасуде ученика о тежини савладавања градива природних наука, посебно Физике као предмета који ће ученици добити у шестом разреду.

Наставник може упутити ученике на узрасно прилагођени одломак из *Српског митолошког речника*, дат у Читанци *Уметност речи*:⁹⁸

„Појава дуге била је тако чудесна да су многе културе веровале да има магична својства. За ову природну појаву било је везано више веровања. Прво да је то некакво биће које пије воду. У Босни је одређеније – да је дуга аждаја. Веровање познато многим народима да се проласком испод дуге може променити пол, раширено је и у нашег народа.⁹⁹ (...) Поред овога, веровало се да дуга предсказује каква ће бити летина. Свака боја у дуги значила је одређену врсту усева – летине, нпр. жута је редовно означавала житарице; црвена – вино (грожђе); плава – шљиве, зелена – траву (сено) или уље (маслине) итд”¹⁰⁰ (уп. 2011: 68).

Наставник потом уводи ученике у свет уметничке бајке која има одређеног, познатог аутора. Овде се може увести појам аутора као ствараоца оригиналног књижевног, уметничког или научног текста који своје дело потписује именом и презименом и нагласити да се за свако књижевно дело које је написао одређени аутор каже да припада ауторској (писаној) књижевности.

Из наставе српског језика у разредној настави ученицима је познато више аутора чија су дела ишчитавали као обавезну или изборну лектуру, те се очекује да их се присете и наведу неке бајке Шарла Пероа („Успавана лепотица”, „Мачак у чизмама”), браће Грим („Ивица и Марица”, „Црвенкапа”, „Трнова Ружица”, „Пепељуга”), Ханса Кристијана Андерсена („Ружно Паче”, „Царево ново одело”, „Дивљи лабудови”, „Мала Сирена”), Александра Сергејевича Пушкина („Бајка о рибару и рибици”, „Бајка о Цару Салтану”), Десанке Максимовић („Бајка о Кратковечној”). Очекује се такође да се ученици присете да су у четвртој разреду читали избор уметничких бајки савремене српске књижевнице Гроздане Олујић („Олданини вртови”, „Стакларева љубав”, „Шаренорепа”).¹⁰¹

Главни део часа

Наставник упућује ученике да током читања размишљају по чему би ова бајка била другачија од других народних („Аждаја и царев син”, „Биберче”, „Три јегуље” и претходно наведених ауторских бајки обрађених у претходном периоду. На први поглед, помислило би се да овде није реч о бајци, али жанровски она то ипак јесте. Стога ово дело изискује комбиновање типова читања – изражајно, интерпретативно, истраживачко и помно читање.

Након изражајног читања и неопходне психолошке паузе наставник упућује ученике на први блок питања који нас упознаје са главним ликовима и садржајем овог дела:

⁹⁸ Уколико се у настави користи овај уџбеник, ученици се упућују на страну 36 одакле ће у оквиру *Занимљивости* прочитати наведени сегмент. Уколико се ради по неком другом уџбенику, наставник овај одломак ученицима може прочитати или откуцати на наставном листу. Могуће је и да се прочитају одломци и из директног извора или *Рјечника симбола* Шевалијеа и Гебрана, али би требало водити рачуна о принципима економичности, довољности и узрасне прилагођености.

⁹⁹ Овде се наставник може позвати на одредницу из Вуковог *Српског рјечника* којом се дуга дефинише на следећи начин: „Србљи кажу, да мушко прође испод дуге постало би женско, а женско да прође, постало би мушко” (Караџић 1818: 151). Треба, међутим, бити опрезан због неких неестетских конотација које ова трансформација може добити у савременој култури коју ученици примају неселективно путем медија. Међутим, мотив трансформације (могућност преображаја у нешто друго) може користити при тумачењу преображаја речнице у дугу о овој бајци као и поводом преображаја цвећа у дугине боје у Раичковићевом тексту.

¹⁰⁰ Овај исказ може бити добра иницијална каписла за тумачење значења боја у дескриптивној поезији (Јован Дучић: „Поље”, Стеван Раичковић: „Лето на висоравни”, Десанка Максимовић: „Покошена ливада”), те корелацију са наставом Ликовне културе. С обзиром на то да се у основној школи градиво распоређује тематски, наведене уметничке бајке могу се обрадити и заједно са описним текстовима, када се из Језичке културе обрађује пејзаж, а категорије придева из Језика, са обавезном унутарпредметном корелацијом односа придева, епитета и атрибута.

¹⁰¹ Наведени наставни садржаји реализују се у 2, 3. и 4. разреду основне школе.

• *Ко су ликови у овој бајци и на кога те својим понашањем подсећају? Шта је заједничко за све реке, шта се очекивало од њих? По чему се најмлађа кћер Велике Речне Мајке разликовала од осталих река? Шта је она желела и о чему је сањала? Како је то све утицало на Велику Речну Мајку? Поткрепите текстом како се осећала поводом необичног понашања своје кћери. По чему вас она подсећа на ваше вршњаке? Шта је могло бити опасно са таквим сновима по малу јогуницу, а чиме браните њено право на слободан избор?*

У овој бајци ликови су реке. Оне својим понашањем подсећају на људе, имају своје животне путеве, особине, осећања, нарав.¹⁰² Све реке теку од извора ка ушћу, то је нешто што је карактеристично за њих, што је особина река – оне имају своје извориште, корито, речни ток, а на крају се уливају у неку другу реку, језеро или море.¹⁰³ Међутим, најмлађа кћи Велике Речне Мајке била је једна тврдоглавица. Она једноставно није желела да буде као друге реке. Била је своја, веома својеглава, што је у свету река до тада било незапамћено. Била је **чудна** нека река, није слушала мајку и опирала се правилима. Права је бунтовна девојчица, налик нама када се расправљамо са родитељима око правила понашања или њихових очекивања од наше будућности. Они би желели једно, а ми терамо инат и желимо друго. Велика Речна Мајка била је дубоко забринута за судбину своје кћери јер она није желела да тече ни на једну страну света. Волела је своју ћерку. Дочекала ју је тако малу и сићушну са осмехом, радујући се њеном рођењу. Била је изненађена њеним „не” када је одбила да тече на запад, то јој се са другим кћерима није догађало, али је ипак показала стрпљење пружајући јој избор куда ће тећи. Када је сазнала да малена жели на небо, мајку су прожела осећања појачаног страха и занемелости, а потом је морала да покаже строгост:

„ ... а Велика Речна Мајка задрхта од ужаса.

– То није било нити ће кад бити, кћери! Ниједна се река још није попела у небо, Ниједна није текла међу звездама. Боље požури да стигнеш у долину, у море, док нису стигли зимски мразеви! – рече Мајка свих река строго и одлучи да припази на тек рођену кћи” (Несторовић, Грушановић 2012: 68).

Наши родитељи брину за нас и желе да идемо неким утабаним и сигурним стазама које су нам припремили. Али ми им се можемо опирати из дечјег бунта и желимо да све буде супротно ономе што су рекли или зато што имамо другачије склоности или интересовања него они. У првом случају, тинејџерски бунт може нас довести у бројне проблеме, у дружење с лошим друштвом, у дисциплинске испаде, чак и у пороке. Родитељи с правом могу да нам забране изласке са неком одређеном групом на неко сумњиво место. С друге стране, није увек лако објаснити родитељима да имамо интересовања које они немају, не рамеју или не вреднују. Неки од родитеља желе да завршимо средњу школу, останемо на селу и бавимо се пољопривредом јер се вековима тако живело у селу, а ми бисмо желели да студирамо и одемо у град. Постоје родитељи који желе да им деца буду лекари зато што су они лекари по струци, а та деца желе да буду занатлије или уметници. Понекад је потребно много труда да нас схвате да ми нисмо они, те да не бисмо били успешни и срећни у животној улози коју су они одабрали за нас. И мала тврдоглавица могла се наћи у опасности. Велика Речна Мајка бојала се за њену судбину и бринула се да својим понашањем не упадне у невољу. Међутим, да је пристала да тече у зацртаном кориту, јогуница би целог свог века била дубоко несрећна. Морала је некако убедити мајку да подржи њен одабир.

¹⁰² Овде је могуће успоставити паралелу са особинама животиња у баснама које имају типска, алегоријска својства људских нарави, карактера и понашања, што је ученицима познато из предметне наставе Српског језика. Уколико су басне претходно обрађене, као и метафора као стилско средство, могуће је уочавати и метафорично-алегоријске одлике овог текста.

¹⁰³ Овде је приметна корелације са наставом Хидрологије као наставне области која се изучава у петом разреду на часовима Географије.

Спонтана ученичка констатација „била је **чудна** нека река” наводи на Тодоровљеве фантастичне категорије чудног и чудесног, које треба прилагодити ученичким могућностима одређења датог појма. Очекује се од ученика да објасне значење речи **чудно**, да истакну да је реч о необичном понашању, изгледу или поступцима, нечему што је другачије, што одудара од уобичајеног. Ова лексема има и позитивне и негативне конотације, чудна особа може да буде неприхваћена, сматра се смешном, шашавом, лудом, опасном, непожељном. С друге стране, чудна особа може бити и јединствена, изузетна, посебна, нарочита, **фантастична**¹⁰⁴. Битно је да ученици уоче да иако је бити чудан изузетак од норме, та особина је стварна, постојећа, а не плод маште. Из речи чудно долази се до низа сродних речи које ученици уз помоћ наставника објашњавају својим речима:

- **чуђење** – зачуђеност, збуњеност, изненађење;
- **чудо** – нека магија, враџбина, чаролија, Божја воља да се помогне болесном, свецима који чине чуда, неко **фантастично збивање**;
- **чудесно** – нешто што је **фантастично**, магично, везано за чаробна или непостојећа бића и предмете, бајковито, бајно, изузетно лепо, дивно;
- **чудовиште** – **фантастично биће** из бајки, ала, аждаја, неман, наказа, неко страшно и опасно створење, утвара.

Овај низ речи насталих од истог корена¹⁰⁵ добар је прелаз са појма чудно на појам чудесно, те њихово обједињавање у категорији фантастичног, јер су овај појам интуитивно везивали и за једну и за другу категорију. Наставник упућује ученике да оно што је чудесно бива нешто непостојеће, фикција, да припада свету натприродних бића, фантазији и фантазирању, да у свету свакодневице то не постоји.

Ако су као **чудна** маркирана интересовања тврдоглаве речице, у даљем читању долази се до увођења категорије **чудесног** у наративно ткиво.

• Опишите необичан догађај са малом тврдоглавицом. На који начин је остварила своје снове? На који начин се преобразила, променила облик? Зашто ову трансформацију доживљавате као чудо, чудесан догађај, а не нешто чудно? Сетите се још неке бајке у којој долази до чудесне трансформације лика. Рекли смо да реч чудновато подразумева оно што је бајковито, али и оно што је изузетно лепо, дивно. Пронађите у тексту реченице које указују да је дуга с једне стране бајковита, а с друге стране дивна.

Мала тврдоглавица решила је да „побегне од куће”, да напусти кришом сигурно окриље своје мајке у коме се није проналазила. Ненадано и неочекивано, „нестала” је из света обичних река, тј. из постојећег света. Баш као што се од звери у бајци *Лепотица и звер* постаје краљевић, а заточеник из бајке „Златна јабука и девет пауница” у змаја, тако се и речица претвара у дугу. Десило се чудо, чаролија. Она је отишла на небо, у неки чаробни свет који другим рекама није доступан. Постала је и чудесно лепа, њене капљице преломљене светлосту претвориле су се у обојени лук. Чудно јесте њено јогуњење, оно је могуће, али је чудесно то што је она прешла границу реалног и зашла у натприродно. Сам завршетак текста указује да је њен одлазак на небо бајковит. На то указују срећан крај и прелазак реке

¹⁰⁴ Узрасно прилагођено према низу речи који објашњавају лексему *чудно* у *Речнику синонима* (Посић и др. 2008: 670–671). Истим принципом наставник се води при објашњавању речи *чудесно*, *чудо*, *чудовиште*, *чудити се*, *фантастично*.

¹⁰⁵ Изучавање Творбе речи и Лексикологије умерено је сасвим из петог разреда, у коме су се обрађивали појмови корена, породице речи, суфикса и префикса и пренесена на почетак шестог разреда. Међутим, ученици интуитивно уочавају да су те речи сродне по заједничкој лексичкој основици, да имају сродна значења, да се везују једна за друге јер садрже исту реч у својој основи. Када се у 6. разреду обрађују садржаји из Творбе речи и Лексикологије, термилошки и структурално, ученици се могу подсетити на ову лексичку вежбу поводом тумачења „Небеске реке” и давати сродне примере речи истог корена које ће они потом објашњавати што већим бројем синонима, а потом им тражити и антониме.

из оностраног у онострано, а сам пејзаж који ауторка слика указује на задивљеност коју је она изазвала у Великој Речној Мајци када ју је тако измењену а дивну напокон пронашла:

„ – Не тражите је више!

Преко читавог неба, сва блистава, као шарени лук, путовала је мала река. Један крај лука дотицао је врх планине, други је нежно зарањао у море, али она сама није припадала ни планини ни мору. Била је *небеска река*. Назвали су је дуга” (Несторовић, Грушановић 2012: 68).

Треба обратити пажњу и на семиотику птице која је указала Великој Речној Мајци на феномен преласка – ученици се упућују на то да уоче да птице бораве и на земљи и на небу, односно, да у овој бајци обитавају и у зони могућег и у зони чудесног. Птица као симбол слободе и летеће као чин раскриљености у мирном плаветнилу повезују се са жељом мале јогунце да буде слободна, али и постаје веза која се, након чина преласка, ипак успоставља између мајке и кћери. Иако одељене у две зоне, без могућности директног додира, остају повезане птицом која је гласник, „писмоноша” узајамне љубави.

Завршни део часа

Полазиште компаративних читања уметничких бајки почива на исходу компарације ауторска бајка – усмена бајка.¹⁰⁶ С обзиром на расположиво време, ученицима ће се на наставном листићу дати низ тврдњи које ће они одређивати као тачне или нетачне – повезујући их и упоређујући по сличностима или разликама.

И народна и ауторска бајка имају познатог аутора.	Т	Н
Ауторска бајка је „Бајка о цветовима и дуги”, а народна бајка „Аждаја и царев син”.	Т	Н
У народној бајци постоје аждаје, змајеви, паунице, крилати коњи и вештице.	Т	Н
У уметничкој бајци дуга не може да буде фантастично биће, само змајеви, але и аждаје.	Т	Н
Народна бајка се преноси с колена на колена, али увек остаје у истом облику.	Т	Н
Тврдоглавост речице чини је чудним, а прелазак у дугу чудесним бићем.	Т	Н

Домаћи задатак

Ученици имају задатак да код куће прочитају „Бајку о цветовима и дуги” Стевана Раичковића, са поновљеним читањем „Небеске реке”, те да уоче заједничку тему, али и сличности и разлике између два текста.

2.2.1.3. Структура другог часа („Небеска река” – „Бајка о цветовима и дуги”)

Уводни део часа

Ученици се подсећају да су у завршном делу претходног часа поредили ауторску са народном бајком и уочавали сличности и разлике међу њима.¹⁰⁷ У књижевности многи

¹⁰⁶ На завршном испиту у задацима којима се дате тврдње одређују као тачне или нетачне, често се испитује однос родова и жанрова у писаној и усменој традицији. Самим тим, овај тип задатака сматра се потребним и пожељним не само на тестовима знања, већ и у оквиру уводног или завршног дела часа.

¹⁰⁷ На узрасно примерен начин ученицима је потребно објаснити значај компаративног читања и истраживања у наставном читању књижевног дела зарад развијања њихових аналитичко-синтетичких вештина и способности, вештина упоредне анализе која води ка повезивању, рашчлањивању два књижевна текста, уочавању заједничких тематско-мотивских и композиционих карактеристика и сродности у карактеризације ликова.

текстови условно „лично један на друге”, односно имају заједничку тему, сродне мотиве, исте ликове. Та сличност потиче од тога што је један аутор утицао на другог аутора, био му узор, или се то догодило спонтано – постоје неке универзалне теме, примамљиве писцима у свим временима и различитим крајевима света (љубав, смрт, јуначки подвиг, одрастање, постанак неких бића и предмета). Ипак, сви ти текстови имају и бројне разлике. Сваки аутор универзалну тему доживљава на неки свој начин. То се да упоредити са писањем писмених састава на часу – пред свим ученицима стоји као изазов једна, заједничка тема, коју сваки ученик обрађује на неки себи својствен начин. На текућем часу пред ученике се поставља задатак да упореде две уметничке бајке, „Бајку о цветовима и дуги” Стевана Раичковића са већ обрађеном бајком „Небеска река” Гроздане Олујић.

Главни део часа

Ученици су добили задатак да код куће помно и истраживачки ишчитају „Бајку о цветовима и дуги” паралелно са самосталним поновљеним читањем „Небеске реке”. Различите врсте читања у овом случају неопходне су због узрасних могућности ученика, али и развијања вештина упоређивања које захтевају паралелно присуство садржаја оба дела у њиховој свести. Тиме се развија вештина детекције низа знакова који текстове чине сличним или различитим, што је сврха комаративних тумачења у настави. Комбинација изражајно-интерпретативног читања неопходна је због уочавања стилских посебности Раичковићевог текста, богатог дескрипцијом и односом статичких и динамичких мотива, а исти принцип примењен је и при ишчитавању „Небеске реке”. Након психолошке паузе, започиње се компаративно тумачење.

• *Уочи по чему би ова два текста била слична. Како бисмо одредили заједничку тему обе приче? Зашто се и „Бајка о цветовима и дуги” може одредити као уметничка бајка, баш као и „Небеска река”?*

И један и други текст су веома сродни и слични, најпре по теми коју описују, а затим и по књижевној врсти. Постоје и извесне сличности између ликова у причи и тока радње, али и битних разлика. Тема обе приче је настанак дуге на небу. Ни Стеван Раичковић у овој бајци нема але, вештице и змајеве, али описује неке необичне, чудне и чудесне појаве, чаролију која је довела до настанка раскошне природне појаве на небу.

• *Где у обради теме уочавате разлике између ова два текста? Опишите како је настала дуга у Раичковићевом тексту? Какав је био свет ливада и неба пре преображаја? Пронађите реченицу у тексту и из ње издвојите реч која указује да ће уследити фантастични догађаји.*

Иако текстови имају заједничку тему, сваки аутор је другачије, на неки свој начин, објаснио овај феномен. Неке дуге настају од јогунастих река које су се винуте у небо, а неке од боја са крила лептира. На тој тихој, успаваној ливади све је непокретно, исто, ништа се не дешава. Али у том уобичајеном и наизглед непроменљивом свету ипак долази до преображаја, промене: „Али, канда је почело и овде да се нешто **необично** дешава” (Станковић Шошо, Сувајцић 2012: 33) Реч *необично* указује нам да ће се догодити неко чудо.

• *Објасните са итo више детаља из текста, служећи се препричавањем, порекло боја на дуги, као и порекло цвећа.*

Да би се разбила монотонија на ливади, морало је да се догоди чудо; један по један лептир појавио се на ливади, а затим је мноштво њих оживело и убрзало радњу приче: „Убрзо се нађоше у средини ливаде. Лепршали су над влатима, превртали се, јурили један другог, сакривали се под бусеном и опет проналазили, лепршали” (Станковић Шошо, Сувајцић 2012: 33). Како би који лептир дотакао влат траве, тако би трунчица боје остала на њему,

плави, жути и црвени трагови¹⁰⁸ обојили би ливаду, више није била једнолично зелена, већ раскошно лепа, чаробна. Али, небу се та промена није допала, постало је завидно, наљутило се и покушало да се освети ливади. То му није пошло за руком, из облака је пала киша која је само помогла да ливада постане још лепша. Киша је растопила трагове боја и тако је настало цвеће. А онда се оно „огледало” у одсјају капи кише и сунчеве светлости и потом рефлектовало на небо. Ливада и облак су се ипак помирили, саживели и спријатељили преко дуге:

„Орошена, пуна разнобојних цветова, ливада се захвално загледа у небо.

Од тог шареног погледа по први пут се на небу појави дуга.

И тако су ливада под брдом и небо над њом, опет по много чему били слични: шаренило се у зеленој ливади, шаренило се у плавом небу” (Станковић Шошо, Сувајцић 2012: 34).

• *Шта је у овој причи чудно, а шта чудесно? Објасните и образложите разлику између чудних и чудесних фантастичних детаља у овој причи.*

Већ смо поменули необичан, чудан догађај ковитлања лептирова на ливади. Чудно би било и то да се небо љути, сам аутор се зачуди осећању зависти „за коју се до тада мислило да је поседују само људи” (Станковић Шошо, Сувајцић 2012: 34). Чудесно би било то што су лептирови трунчицама отпалим са својих крила обојили власти траве јер се у реалности то не може догодити, као и то што су од трунчица боја настали цветови у додиру са кишом, да би се потом орошени и преломљени сунчевим зрацима, трансформисале у дугу.

• *Упоредите лептирове у Раичковићевој бајци са птицом у „Небеској реци”, као свет земље и свет неба у обе приче.*

И они би се могли у овој причи доживети као бића која спајају небо и земљу. Али, они су пореметили узајамни сан ливаде и неба, њихову сродност, они су начинили разлику која је у облаку изазвала љубомору. Ако су небо и земља два одељена света у „Небеској реци”, код Раичковића се истиче њихова сродност и подударност:

„Под брдом, са којег с времена на време захуче тамни борови, спава смирена ливада. (...) Изнад ливаде је успавано небо, које у много чему подсећа на њу” (Станковић Шошо, Сувајцић 2012: 33).

Као што Велика Речна Мајка покреће све своје реке-поданике да пронађу утеклу бунтовницу, тако је и облак сручио своју кишу у жељи да „доведе ливаду у ред”. Али, након настале трансформације, и небо и забринута мати прихватили су ново стање ствари, односно уживали у лепоти дуге која је повезала небо и земљу.

Пошто су се током претходна два часа упоређивала књижевна дела из уметничке и народне традиције, погодно је на овом месту увести стилску фигуру *поређење*¹⁰⁹ (компарацију) која се на овом узрасту објашњава на следећи начин: „Овом врстом стилске фигуре доводе се у везу два појма или појаве са истим или сличним особинама” (Несторовић, Грушановић 2012: 16), а вреди и напоменути значај поредбених везника *као* и *попут* као обележја поређења по сличности.

¹⁰⁸ Овде се може успоставити корелација са наставом Ликовне културе, ученици лако запажају да је аутор одабрао три основне боје, чијим мешањем настаје спектар свих осталих боја. Мешањем свих тих боја са кишом настало је цвеће у свим нијансама, а потом и дуга у већ поменутом распону седам боја.

¹⁰⁹ Ово је посебно погодно уколико се текстови читају у првом полугодшту петог разреда, када се започиње са усвајањем базичних стилских изражајних средстава. Уколико се текстови обрађују доцније, довољна је ревизија обрађеног појма вежбањем на задатим примерима из текста.

Наставник илуструје примере поређења на примерима извученим из оба текста на наставном листићу. Сваки ред клупа у разреду добија задатак да објасни по једну тврдњу. Од ученика се тражи да примене вештину поређења, односно да доведу у значењску везу предмет који се пореди (подвучени део исказа) са предметом који се пореди (исказ у курзиву).¹¹⁰ Са макроплана (однос два текста), ова се вештина преноси на микроплан (однос два члана поредбеног исказа у оквиру реченице).

1. „Дани су се крунили *као зрње кукуруза*” („Небеска река”)
2. „У њему (небу) се по гдегде бели који сићушни облак, *као неки небесни белутак*.”
3. Или се вуче танано, пахуљасто обличје, *као да неко отреса невидљива стабаоца небеских маслачака.*” („Бајка о цветовима и дуги”)

Могући одговори ученика изгледали би овако:

1. Као што постепено крунимо зрна кукуруза, она отпадају са клипа и расипају се по земљи, тако и време полако, али постепено тече и пролази.
2. Као што ситни белуци, округли углачани каменчићи на морској плажи, сијају својом белином, тако се бели и облачић на небу.
3. Бројни ситни развучени облачићи по небу личе на раздуване честице маслачка које су ситне, али бројне, а својим лелујањем у ваздуху изазивају чаролију пред нашим очима.

Завршни део часа

Након што смо усвојили вештине упоредног читања као и поређења као стилског механизма, треба размислити о њиховој примени у свакодневном животу. Размислите колико сте често су у ситуацији да треба да упоредите два или више предмета или појава, и наведите неке примере за то.

Свакодневно, у животним ситуацијама, намеће нам се захтев да упоредимо две или више појава, да видимо по чему су сличне, а по чему различите. Када доносимо одлуку да ли ћемо тренирати кошарку или фудбал, учавамо да ово тимске игре са лоптом, али да их разликује број играча, терен, правила игре, начин постизања поена. Када смо у и ситуацији да бирамо између Верске наставе и Грађанског васпитања као изборних предмета, оба предмета пропагирају опште хуманистичке вредности и врлине, али ће неке од нас бити ближи традиционални вид тумачења тих вредности дат кроз институцију цркве, а другима тумачења савременог грађанског друштва. Поређење доводи ствари у везу, када смо код учитеља решавали задатке са скуповима, добијали смо задатак да из скупа помешаних троуглова и квадрата различитих величина и боја издвојимо три подскупа. Иако су се троуглови помало разликовали, њих смо одвајали од квадрата и стављали у засебан скуп који чини једну целину.

2.2.1.4. Ефекти часова

Треба се вратити се већ поменутој тврдњи Ренеа Велека да поредити књижевне појаве подразумева репродукцију, анализу, интерпретацију, вредновање и уопштавање, али је и проширити императивом савремене наставе да ученици током школовања стекну функционална, животна применљива знања. Репродукција, анализа, вредновање и уопштавање нису

¹¹⁰ Може се тражити од ученика да заокруже и поредбени везник као, у неким накнадним вежбањима овог типа, мада би било пожељно да се до тада обраде и непроменљиве речи, што се најчешће реализује у другом полугодишту петог разреда.

само основни принципи читања, већ и учења, али и сналажења у животним ситуацијама и у радном окружењу, што може да буде значајно за напредак појединца у школовању, на послу, у друштвеним активностима, индивидуалним и групним постигнућима. Тако вештина упоређивања, уз логичку и лингвистичку, ефикасно ангажује и емоционалну и социјалну интелигенцију. Самим тиме, компаративна анализа књижевних дела, ауторских и народних, уметничких и неуметничких текстова те линеарних и нелинеарних форми текста, захтев је који ће се пред ученицима поставити не само на завршном испиту, већ и животни захтев – како се у задатим животним околностима снаћи, доводећи у поредбену везу различите чињенице, предмете, појаве, детаље, опажаје. То истовремено постаје и пут ка инвеницији, о чијем значају ће бити говора поводом примене игара у настави Књижевности.

2.2.2. ТУМАЧЕЊЕ НЕПОЗНАТИХ И МАЊЕ ПОЗНАТИХ РЕЧИ ПРИ ОБРАДИ ПРИПОВЕТКЕ „ЧИЧА ЈОРДАН” СТЕВАНА СРЕМЦА¹¹¹

2.2.2.1. Методички значај тумачења непознатих и мање познатих речи

Тумачење непознатих и мање познатих речи неизоставна је методичка радња при обради текстова из књижевне традиције, мотивисана потребом да се лексички фонд ученика обогати кроз тумачење књижевног дела и да се успостави унутарпредметна корелација са наставом Језика (Лексикологија). Она је неопходна у обради наслова из књижевне традиције како би се савременим генерацијама ученика помогло у базичном разумевању дела јер лексика текста, прожета архаизмима, неологизмима, дијалектизмима, историзмима, позајмљеницама, и фразеологизмима, може бити изразито отежавајући фактор при рецепцији.

Лексичка слојевитост књижевног дела одсликава ауторску интенцију да језичким варирањима дочара време и простор у који смешта радњу, типске или индивидуалне карактеристике ликова (узрастне, професионалне, националне, образовне, завичајне, психолошке). Како би млади читалац спознао њено богатство у пуној мери, потребна је помоћ при читању, у виду речника непознатих и мање познатих речи (на маргинама текста или испод текста) и наставничког појашњавања појмова. Након изражајно-интерпретативног читања и јасно и прегледно изведеног тумачења непознатих и мање познатих појмова, приступа се анализи текста, током које је враћање на лексичке слојеве у тумачењу тема, мотива, карактеризације и психологизације ликова често неопходно, а примена новоусвојених речи (у активном или пасивном фонду) погодна је у говорним и писаним вежбама на часовима Језичке културе, као и на часовима Лексикологије.

2.2.2.2. Тумачење сложених лексичких слојева Сремчеве приповетке „Чича Јордан” у настави

Сремчева приповетка „Чича Јордан” обрађује се у петом разреду, обично на завршетку школске године, а тематски се најчешће доводи у везу са Ћопићевим „Походом на Мјесец” и *Доживљајима Тома Сојера* Марка Твена, истичући детиње авантуре и несташлуке и везу дете – старија особа (Гиле – чича Јордан, деда Раде – Баја, Том Сојер – тетка Пола). Иако би врцави и духовити превод Твеновог романа који потписује Станислав Винавер, због уплива грађанске лексике 30-их година 20. века и језичких игара својственим и у другим Винаверовим преводима могао бити помало архаичан, иако и у Ћопићевој *Башти слезове боје* постоји сликовито дочаран говор западне Босне, у оба дела ученици читају превод односно приповетку писану на основама књижевног језика (источнохерцеговачки и шумадијско-војвођански дијалекат). Стеван Сремац у приповетки „Чича Јордан”, насталој у нишкој фази свог стваралаштва, стандардни језички израз комбинује са дијалекатским облицима призренско-тимочког дијалекта који не спадају у књижевни стандард, што отежава тумачење текста ученицима са подручја других дијалеката.¹¹² Осим тога, бројни историзми, архаизми, турцизми и облици разговорног стила, као и књижевна фразеологија, могу бити захтевни за разумевање чак и ученицима са територије призренско-тимочког дијалекта, те је ово дело, по мишљењу многих практичара, најзахтевније за реализацију тумачења непознатих речи и израза у петом разреду основне школе и може се схватити и као методички изазов. Када им се адекватно објасне лексички слојеви, ученици на поменутом узрасту веома успешно реципирају текст о вечитој борби групе дечака и чувара туђег воћа, као и мотив

¹¹¹ Видети у: Кљајић (2018в).

¹¹² Успех који су имали филмови Здравка Шотре „Зона Замфирова” и „Ивкова слава”, рађени управо према Сремчевим делима, допринели су да се у свести популарне културе кључне лексеме и фразеологизми призренско-тимочког дијалекта приближе млађим нараштајима, којима тиме акцентуација и морфолошке карактеристике поменутог дијалекта нису сасвим непознати. Они их препознају приликом изражајног и интерпретативног читања, што је добар вид популарисања дијалекатског говора и начин да се дијалекат путем филмског предлошка упореди са књижевним стандардом.

појединца издатог од дружине и благости старије особе која само привидно глуми строгоћу. Те теме, универзалне и присутне како у класичној и савременој литератури за децу тако и у свакодневици ученика, постају повратни покретач за усвајање садржаја Дијалектологије и Лексикологије, чак и ако ови наставни садржаји временски нису довољно блиско координирани.¹¹³

Аутори читанки и лектирских издања издвојиће онај опсег непознатих и мање познатих речи за које сматрају да су ученицима одређеног узраста сасвим или делимично нејасни и непознати, трудећи се да оне речи које се могу разумети из контекста књижевног дела не објашњавају како би ученици наслутили њихово значење. Међутим, дешава се да ученици укажу на то да им нису познате поједине лексеме које би генерацијама састављача читанки или наставника у тим годинама била позната, што због цивилизацијског удаљавања од појединих појмова (не само у градској, већ и у сеоској средини), кризе читања која утиче на смањење лексичког фонда, померање одређених појмова из активног фонда претходних генерација у пасивни фонд садашњих нараштаја, од појмова из свакодневне употребе ка архаизмима и историзмима. Златко Грушановић и Зорица Несторовић су у Читанци *Мост* за 5. разред основне школе навели следећу листу појмова које су тумачили на маргинама:

пудар – пољар, баштован

фурунџија – пекар, онај који прави пећи

аишчија – гостионичар, кувар

наимати – унајмити

чаршија – трговачки крај града

поглавито – посебно

плебисцит – изјашњавање целог народа о неком важном питању

штедар – дарежљив

кокетовати – кокетирати, тј. показивати да нам се неко свиђа не би ли се заинтересовао за нас.

Аргусово око – Аргус је митолошко чудовиште које је имало 100 очију. Он је чувао љубавнице врховног бога грчке митологије, Зевса. Израз *Аргусово око* значи *врло будно око* које све види.

адамско колена – племенита особа; израз који може значити *осмо дете по рођењу*.

ћопек – мангуп, будала

Алајбегова слама – добро које је и свачије и ничије, што сви узимају, а нико о њему не води рачуна

пусто масло – оно о чему нико не води рачуна, напуштено

чкоља – школа

слива – шљива

корпоративно – групно, заједно

убаво – лепо

аманет – овде: поштанска пошиљка која има назначену вредност

тишлерај – столарија, столарство

доминирати – управљати, владати

рабаџија – најамни возач који превози робу

орезилити – обрукати, осрамотити

казначеј – благајник

¹¹³ Наставна јединица Дијалекатски систем српског језика обрађује се тек у осмом разреду, а од лексичких механизма ученици у петом разреду усвајају синониме и антониме, уз турцизме које су помињали приликом обраде текстова из корпуса усмене књижевности, а хомониме, дијалектизме, позајмљенице из страних језика, историзме, архаизме и фразеологизме обрађују тек у 8. разреду и доцније, у 3. разреду средње школе и гимназије.

укаченик – обешењак, несташко
работа – посао.

(Грушановић, Несторовић: 2016, 212–216)

Претерано објашњавање појмова у уџбеничкој апаратури банализовало би тумачење непознатих и мање познатих речи као методичку радњу и тиме не би допринело да ученици самостално допуне дату листу непознатих речи. Пожељно би било задати ученицима да самостално направе листу непознатих и мање познатих речи уочи обраде текста, током припремног читања књижевног дела код куће.¹¹⁴ Та листа обично ће бити нешто ширира од оне листе речи за које је наставник претпоставио да ће ученицима бити непознате, али се превасходно подвлаче дијалекатске реченичне конструкције и књижевне речи и изразе са којима су се у свом узрасту могли ређе сусретати јер су претежно стилски маркирани:

погодан – прикладан, згодан, одговарајући, адекватан
дражесно – љупко, лепо и драго у исти мах, симпатично
највећма – у највећој мери, највише
то ли ве је – то ли вам је
тако си сваки збори – тако свако говори
тесна посла – ћорсокак, непријатна ситуација из које је тешко изаћи
бачованџија – баштованџија
отворив – отворивши
што ће да погине за ништо – настрадаће ни за шта
поцврст – прилично чврст
доклен – докле
пофалити – похвалити
док ви је невоља – док вам је невоља
одједаред – одједном
скутати – сакрити
колики страх изедо – колики сам страх осетио.

Дијалекатски систем српског језика ученици упознају тек у осмом разреду, уочавајући основне облике призренско-тимочког као некњижевног дијалекта, али и читајући прозу Стевана Сремца и Боре Станковића („Наш Божић”, „Увела ружа”), са којом долазе у додир и раније. Иако се и функционални стилови обрађују тек у седмом и осмом разреду, наставник ће и раније ученицима указати на одлике књижевноуметничког стила, са акцентом на некњижевне речи (дијалектизми, туђице, разговорни стил) које писац уноси у књижевни текст како би верно дочарао амбијент средине у коју је радња смештена и говор ликова.

Дијалекатске конструкције у којој су од падежа присутни номинатив и акузатив (*ви* уместо *вам*, *док ви је невоља*), употреба африкате *ч* уместо сугласничке групе *шт* и *љ* уместо *л* (*бачованџија*, *чкоља*), *џ* уместо *ч* (*поцврст*), *с* уместо *ш* (*слива* уместо *шљива*), синтаксичка конструкција *ће + да + презент* (*ће да погине*), аорист без сугласника *х* (*колики стра’ изедо*) и неправилна употреба одричних заменица (*за ништо* ум. *ни за шта*) представљају говор старог Јордана. Јордан је типски лик аутохтоног представника завичајног говора југа Србије, човека из народа који на прелазу са турске на српску управу у околини Ниша задржава и чува свој изразито локалан сликовит говор, ненарушен језичком стандардизацијом. Ученици запажају да је динамичност и пластичност Јордановог лица појачана управо употребом дијалекатског језичког кода, специфичне узлазне акцентуације која одудара од

¹¹⁴ Ученици одељења 53 у ОШ „Бранко Радичевић” у Прогару добили су школске 2016/2017. године задатак да поред непознатих речи датих на маргинама издвоје још непознатих и мање познатих речи на часу наставника Наташе Кљајић.

њима познате четвороакценатске норме, а да дијалекатска сликовитост доприноси хумористичном тону дела. Лексеме *ћопек*, *орезилити* и *укаченик* имају у себи елементе жаргонског, на ивици са вулгаризмом, јер чича Јордан тим речима грди мале преступнике, док лексеме *убаво* и *работа* у тексту на моменте добијају и ироничан тон, јер детињу крађу, макар на речима, Јордан кори као нешто рђаво, лоше дело, што се и потцртава фразеологизмом *пусто масло*.

Ученицима се као вид стилске вежбе може задати да дијалекатске изразе замене књижевним стандардом у једном краћем одломку из приповетке, па да потом пореде који би текст за њих био једноставнији за читање, а који би пак био смешнији. По правилу, ученици признају да је далеко једноставније читати савремену прераду, али да се аутентичним језичким исказом постиже како вербална комика, тако и верно сликање спољашњег и унутрашњег портрета лика, његова карактеризација и мотивација бивају продубљене, а пред младим читаоцем он се указује као нови тип старог добрице под маском строгог чувара.

Иницијални пасус приповетке износи варијабилност Јорданових занимања, датих делимично у стандардној лексици, а делимично у архаичним и историзованим турцизмима:

„Био је и говедар и пудар, фурунција и млекација, и баштованција и ашчија, али је ова два последња занимања ипак највише ценио и једнако је једно другим замењивао; и умро је а никако није могао стално да се реши за једно или за друго занимање” (Несторовић, Грушановић 2015: 138).

Ученицима су у активном фонду присутне лексеме *говедар*, *млекација* и *баштованција* (*баштован*), док за појмове *пудар*, *фурунција* и *ашчија* данас искључиво користе језичке стандарде *пољар* (*баштован*), *пекар* и *гостионичар* (*кувар*). Реч *пудар* може се довести у везу са *пудом*, старинском мером за тежину (16.380 килограма) која је била у употреби претежно у источној и јужној Европи од 12. века до 1920. године, када је замењена килограмом. С обзиром на то да се у давна времена принос у цаковима мерио пудовима, ову мерну јединицу треба довести са занимањем *пудар* – пољар, баштован. Млађим генерацијама ученика није толико ни приближна реч *фуруна* – пећ на дрва и угљ, јер у свом непосредном животном искуству више немају прилике да виде аутентичан облик овог грејног тела, премда од старијих генерација још увек могу чути фразеологизам *наложити фуруну*. Уз сликовни приказ старе фуруне, ученицима ће се објаснити да се некада хлеб пекао у озиданим пећима – фурунама, по којима су носиоци занимања добили име фурунција. Реч *ашчија* свакако је најмање присутна у језичкој свести ученика, али и дан-данас могу се пронаћи *ашчинице*, мале оријенталне гостионице са традиционалним куваним јелима, у Санџаку или у Босни и Херцеговини. Појам *ашчија* ужи је од појма *кувар*, реч је о традиционалном гостионичару и кувару који у бакарном и тучаном посуђу припрема оријенталне специјалитете. У тексту су присутне још две лексеме које означавају занимања: *рабаџија*, *казначеј* и једна која означава занат: *тишлерај*. Лексема *рабаџија* у везу доводи се у везу са лексемом *роба*, будући да је реч о најамном возачу робе, а *казначеј*, такође реч словенског порекла, данас је архаична у српском језику и замењена речју *благајник*, што је и судбина речи *тишлерај* – столарство, столарија (*тишлер* – столар).

Лексема *скутати* ученицима је семантички такође интересантна за тумачење. Они је логички доводе у везу са лексемом *кут* (угао, ћошак), па у наставној пракси сматрају да она има значење „склонити у неки кут, угао”, што је сасвим блиско значењу „сакрити”.¹¹⁵

¹¹⁵ Занимљиво је и то да лексема *колеба* ученицима из доњег Срема бива више него позната јер се управо у том крају интензивно користи у свакодневном говору и присутни је део материјалне културе тог краја (етно комплекс „Бојчинска колеба”, Бојчинска шума, Прогар) у значењу „дрвена помоћна зграда, плетара-блатара са кровом од трске шиндре”, тако да на први поглед удаљени дијалектски облик који је у централним београдским школама ученицима готово непознат, двадесетак километара даље бива део говорне свакодневице.

Интересантно је да је ученицима реч „доминирати”, коју поменути аутори читанке објашњавају позната кроз жаргонску употребу те је објашњавају на следећи начин:

- *доминирати* – бити фаца, бити први или главни у друштву;
- *доминација* – када главни ликови у школи, крају или друштву одређују „правила игре”, „заводе ред”;
- *издоминирати* – када постигнеш неки велики успех или се наметнеш другима.

Ученици лако уочавају да је језик приповедача знатно другачији од језика локалних ликова, не само Јордана, већ и дече. Приповедачев књижевни језик поштује граматичку и правописну норму, језик је ученог и образованог човека. Из биографских података ученици сазнају да је Сремац био професор гимназије у Нишу, што објашњава присуство књижевних фразеологизама *Аргусово око*, *адамско колено* и *Алајбегова слама*. *Аргусово око*, пореклом из грчке митологије, повезује овај текст са наставном обрадом грчких митова у преради Роберта Гревса и Густава Шваба, *адамско колено* ученике подсећа на народну баладу „Јетрвица адамско колено”, обрађену у четвртном разреду, док им *Алајбегова слама* може бити позната из шаљивих народних прича или кратких фолклорних форми. Осим тога, присуство помодних речи с краја 19. и почетка 20. века из домена моде (*кокетовати* – са суфиксом -ова(ти), ближен српском језичком стандарду, насупротив данас присутнијем *кокететирати* – са суфиксом -ира(ти) ближем хрватској суфиксалној творби глагола), административног стила или политике (*плебисцит*, *доминирати*, *корпоративно*), указује на динамичан утицај западноевропских језика (француски, немачки, енглески) који полако али сигурно потискује и даље присутне лексеме турског порекла (*чаршија*, *аиџија*, *фурунџија*). Српска грађанска лексика, која је у то време била књижевни стандард, (али већ седамдесетак година уназад је архаизована и у савременом језику претежно стилски маркирана) огледа се у лексемама *одједаред*, *штедар*, *дражестан* и *поглавито*, која се могу увести путем богаћења речника у језички фонд ученика, претежно у стилским вежбама, кроз писмено изражавање и у овладавању синонимских парова.

Навикавање ученика на језичке особености призренско-тимочког дијалекта најједноставније је у домену разговорног језика, јер се неке од лексема могу чути и у разговорним варијететима шумадијско-војвођанског дијалекта, али и путем поменутих популарних серија и филмова: *чворци ниједни*, *тући ко вола у купусу*, *рекџ*, *понџ* (ум. рекао и понео), *утекосте*, *'оћу*, *стра'* и *изедо'* (ум. хоћу, страх и изедох), *главачки* (ум. наглавачке), *нисам* и *стареји* (ум. нисам и старији), *пофалити* и *дофатити* (ум. похвалити и дохватити), *доклен* (ум. докле) *татко* (ум. отац, тата), *влас'* (ум. власт), *леле*, *море* (специфичне изразе поменутог дијалекта). Све ове нестандартне лексеме могу се искористити у правописним и стилским вежбама; наставник ће тражити од ученика да исправе правописне грешке или подвуку нестандартне речи и изразе. То је посебно потребно услед учесталог изостављања гласа и графеме *x*, која је у народним говорима српског језика лабаво позиционирана. Иако ју је Вук у српски стандардни језик увео 1836. године, она се и даље код знатног броја говорника селективно чује и пише, па је неопходно је да се на том плану, кроз примере из овог текста, али и типичних грешака са ученичких писаних задатака, инсистира на њеној доследној примени. Слично је и са „сажимањем” радног глаголског придева (*рекџ*, *понџ*), које се такође јавља под утицајем разговорног стила, док су остали некњижевни разговорни дијалектизми одраз језичке сликовитости народног говора, које наставник може зарад стилске вежбе дати у синонимском пару са књижевним стандардом, или замене гласа „јат” у негацији (*нисам* ум. *нисам*, са вокалом и уместо е у шумадијско-војвођанском дијалекту), о чему се са ученицима може детаљније разговарати на часовима Дијалектологије у осмом разреду, уз могуће правописне вежбе у вези са писањем негације.

2.2.2.3. Завршна разматрања

Приликом планирања ове наставне јединице, пожељно је да се на неком од претходних часова обнове синонимија и антонимија и укратко помену дијалектизми, историзми, архаизми и лексика разговорног стила, како би ученици могли да уоче Сремчеве лексичке слојеве током једног школског часа, уз читање код куће, прављење речника непознатих речи и уз наставникову помоћ, тумачећи текст тематско-мотивски и лингвостилистички. Након тога, час богаћења речника кроз стилске и правописне вежбе са примерима из текста добар је вид обнављања и успостављања унутарпредметне корелације између наставе Језика, Језичке културе и Књижевности. Оживљавање језика минулих епоха ученици могу доживети као узбудљиву и динамичну језичку археологију, одгонетање и трагање за значењем, али и као вид усавршавања и богаћења свог активног и пасивног речника, као и унапређивања читалачких, правописних и стилских компетенција.

2.2.3. ИСТРАЖИВАЧКО ЧИТАЊЕ УМЕТНИЧКЕ НОВЕЛЕ НА ПРИМЕРУ ЧЕХОВЉЕВИХ НОВЕЛА „КЕСТЕНКА”, „КОЊСКО ПРЕЗИМЕ”, „ИСТОРИЈА ЈЕДНОГ ТРГОВИНСКОГ ПРЕДУЗЕЋА” И „ПРОСИДБА – ПРИЧА ЗА ДЕВОЈКЕ”

2.2.3.1. Теоријско одређење уметничке новеле у основној школи

Уметничка новела се као књижевнотеоријски појам уводи већ у петом разреду основне школе при обради Чеховљеве новеле „Шала” и пореди са особинама народне новеле обрађене на тексту „Дјевојка цара надмудрила”, а затим обнавља и проширује у шестом и седмом разреду тумачењем „Вањке” и „Чиновникове смрти” (увођењем поступака доживљеног говора, интерполације писма у књижевноуметнички наратив, као и унутрашњег монолога као приповедне форме). С обзиром на терминолошку сличност, а поетичку различитост усмене и ауторске новеле, у наставним плановима за пети разред основне школе најпре се обрађује усмена, а потом, са неопходним временским размаком, у оквиру друге наставне теме и уметничка новела.

У методичкој апаратури у Читанци *Пут* за седми разред основне школе на следећи се начин ученицима приближава појам народне новеле:

„Народна новела је прозна књижевна врста у којој нема фантастичних догађаја. Вук Стефановић Караџић је народне новеле назвао **мушким** приповеткама јер се у њима приповеда *оно што би се могло догодити*. Новеле су по структури блиске бајкама, али се у њима приповеда о стварним догађајима без бајковитих чудеса” (Несторовић, Грушановић 2012: 47).

Копча претходно објашњеног појма народне новеле са појмом уметничка новела који се доцније уводи заснива се на реалистичности наратива, с тим што ауторска новела представља краћу прозну врсту са мањим бројем ликова, концентрацијом на њихова унутрашња стања и наглим, неочекиваним обртом којом се прича завршава.

У Читанци *Језик је дрво живота*, у методичкој апаратури уз обраду *Чиновникове смрти* под појмом новела заправо се објашњава уметничка новела:

„НОВЕЛА (од латинског *придева* који значи нов) прозно је епско дело краће од приповетке. Садржи сажето збивање приказано у тренутку кризне ситуације. Догађај је нов и необичан, а у центру пажње је човек чије се карактерне особине испољавају кроз деловање. Најчешће је приказан сажет догађај и један или два лика. Уочљива је повезаност судбине и карактера. Значајан је и неочекивани обрт који је често симболично наглашен. Радња је драматична и уочљиве су етапе драмске радње (увод или експозиција, заплет, кулминација, обрт и расплет). Уобичајена је дефиниција је: *новела је кратак и затворен прозни облик који има чврсту и постојану структуру*. Завршава се нагло, најчешће једном реченицом” (Радуловић 2011: 135).

Неки од ових елемената могу се применити већ приликом читања „Шале”, од сажетости текста, преко загонетне игре осећајима на релацији приповедач – Нађењка те њихових прикривених мисли и тежњи, до сасвим неочекиваног „сусрета” у зрелом добу.¹¹⁶ Статична структура приповедног ткива и лиризација уочљивији су приликом тумачења „Вањке” у шестом разреду, када се уводи мотив детињства као кризног стања, дечјих патњи, болова и невоља (Светозар Ћоровић: „Богојављенска ноћ”), те повезује са мотивом усамљености и сањарења (Исидора Секулић: „Буре”, Ијан Макјуан: „Сањар”). У седмом разреду, када се хумористички дискурс повезује са комиком нарави, карактера и друштва и иронијом и

¹¹⁶ Овај обрт указује на „мотив упропаштене лепоте”, Чехову својствен у новелама „То је била она”, „Дама са псетанцетом” или „Лепотице”, али се у наставној пракси, због узрасне прилагођености, али и мотива дечје „игре” на санкању, ова новела најчешће тумачи из перспективе хумористичког дискурса.

сарказмом, при обради „Чиновникове смрти” истиче се повезаност судбине и карактера; положај нижег чиновника и семантичка маркираност презименом (црвић) у Червјакову стварају осећање снисходљивости и унутрашње буре које га, пренаглашене и патолошки изражене, терају у смрт.

2.2.3.2. Наставна сврховитост истраживачког читања Чеховљевих новела

Тежиште овог поглавља стављено је на истраживачко читање Чеховљевих ауторских новела, са свесном тежњом да то овом приликом не буду наслови из обавезног програма, како због низа наставних интерпретација које су се канонизовале и усталиле у наставној пракси, тако и због ефеката истраживачког читања који захтева рад на тексту у кућним и школским условима, са оловком у руци и уз добро постављене истраживачке задатке. Уколико би се проширило наставно читање Чеховљеве прозе у основној школи, без уклањања ниједне од три канонске новеле, наставник се мора водити принципом економичности, односно оспособљавати ученике на самостално читање, уз прављење бележака у виду одговора на истраживачке задатке и то индивидуално, кроз рад у пару или рад у групи. На тај начин довољан је сегмент наредног часа од десетак или петнаест минута за саопштавање резултата истраживачког читања уколико је реч о индивидуалном раду, или би се неки од часова планиран за говорну вежбу или анализу домаћих задатака могао функционално искористити за реферисање групног рада. Писана запажања ученика наставник потом може да прегледа, оцени и формулише одређена упутства и сугестије како да ученици унапреде читалачке компетенције кроз индивидуални или групни приступ уметничкој творевини. Требало би одабрати оне новеле које би припадале корпусу књижевности за децу или граничне књижевности, да теме буду везане за свет деце и младих, да се кроз жанр новеле ученици сусретну са дечјом психологијом и перспективом детиње наивне свести, или да, уколико критикују мане и недостатке света одраслих, утичу на формирање позитивних моралних ставова код младих читалаца. Такође, како су у додиру са омладинском књижевношћу, сентиментално-љубавна тематика или пак, њено пародирање сматрају се прихватљивим за наставно читање у седмом и осмом разреду. У сваком разреду треба одабрати по једну Чеховљеву новелу за истраживачко читање, мотивисати њен избор естетским и дидактичким вредностима и ванпредметним и унутарпредметним корелацијама, а потом и поставити и етапе истраживачког читања и облике њихове реализације.¹¹⁷

Мотив пријатељства човека и животиње поставља се у петом разреду Кишовом причом „Дечак и пас”, а потом разрађује у шестом разреду романима *Зов дивљине* Џека Лондона, *Орлови рано лете* Бранка Ћопића, *Лето лепог белца* Вилијама Саројана и приповетком „Јаблан” Петра Кочића. Чеховљева „Кестенка” погодна је за обраду у петом разреду јер након текста „Дечак и пас” најчешће се наставно планира анализа домаћег задатка или говорна вежба са мотивом пријатељства, те би се на том часу могли усмено реферисати закључци након истраживачког читања.¹¹⁸ У шестом разреду погодно је одабрати хумористичку новелу „Коњско презиме” која у себи садржи елементе хумористичког дискурса, али је истовремено захвална за унутарпредметну корелацију са наставом Творбе

¹¹⁷ Како за основну школу шири избор Чеховљевих новела није предвиђен за лектирско читање, наставник мора ученицима умножити примарну литературу или је путем Фејсбук налога учинити доступном. Иако немају методичку апаратуру, два избора новела новијег датума могу му бити добра полазна база:

1. Чехов (2008), *То је била она*, Београд: Логос.
2. Чехов (2012), *Први љубавник*, Београд: Лагуна.

Такође, вреди пронаћи се и на лектирско издање Чеховљевих новела за трећи разред основне школе *Капитанка*¹¹⁷ и *друге приче* у издању Младог поколења из 1969. године, које се може пронаћи у школским библиотекама и користити у раду са ученицима. Избор обухвата и „Шалу”, „Вањку”, „Коњско презиме” и „Подофицира Мамузића”, тако да би се могао користити у наставном читању и у старијим разредима основне школе.

¹¹⁸ С обзиром на бројност текстова са овом тематиком у 6. разреду, увођење петог текста би већ довело до преласка у читалачки манир.

речи и Лексикологије, с обзиром на бројност антропонима којима ликови траже затурено „коњско презиме”. У седмом разреду може се прочитати новела „Историја једног трговинског предузећа”, која је тематски сродна одломцима из Доситејевој аутобиографије *Живота и прикљученија*, али и „Мртвом мору” Радоја Домановића. Ова новела спада у граничну књижевност, тематизујући развој младог ученог човека који је желео да у учмалој паланци подигне ниво образовања отварањем књижаре са класичном и филозофском литературом, да би, вођен законима тржишта, постао обичан бакалин. У осмом разреду, у коме је знатан број текстова окренут сентиментално-љубавној тематици, у домену омладинске књижевности биле би новеле „Озбиљан корак” који тематизује различит однос према удварању и веридби између генерације родитеља и генерације деце. „Просидба – прича за девојке” представља мајсторску пародију љубавно-сентименталног жанра који претежно ученице радо читају, како кроз класичну литературу (сестре Бронте, Џејн Остин), тако и путем савремених тинејџерских љубавних романа (Федерико Моћа, Џон Грин), а може бити одличан пример за употребу обрта у изневеравању хоризонта очекивања.

2.2.3.3. Истраживачки задаци за читање новеле „Кестенка” у петом разреду основне школе

Један од видова истраживачког читања представља и вођење читалачког дневника којим се ученици оспособљавају да у писаној форми излажу своја запажања о прочитаним делима, вођени истраживачким наловима које пред њих поставља наставник. Како вођење дневника временом не би прерасло у шаблонске записе (књижевни род и врста – тема – сиже – мотиви – ликови – идејни слој дела) које ученици често преузимају са сајтова за препривавање лектире, потребно је да наставник осмисли своје, разрађене истраживачке задатке примерене ученицима у конкретним, задатим условима.¹¹⁹

Новела „Кестенка” тематизује мотив повратка љубимца првобитном газди – дечаку и подељена је на неколико глава – етапа развоја керуше Кестенке. Она поседује нешто више ликова него у класичној чеховљевској новели: Кестенка (Тетка), столар Лука Александрич и његов син Феђа, газда циркусант и свита животиња жонглера – патак Иван Иванич, свиња Хаврона Ивановна и мачак Фјодор Тимофејевич. Кестенка није обли, статични лик, већ лик у развоју, а дело поседује прстенасту (затворену, цикличну) композицију, што је погодно за овладавање карактеризацијом и композицијом књижевноуметничког дела.

Припремање ученика за читање овог књижевног дела наставник започиње усменим подстицајем – након обраде приче „Дечак и пас” пред ученицима ће се наћи још један леп и вредан прозни текст коме ће приступити као истраживачи. Ученици уз текст новеле добијају и списак истраживачких задатака, уз неопходна припремна упутстава. Овом приликом истраживање се врши индивидуално; сваки ученик има задатак да самостално прочита новелу и одговори на постављена питања, а наставник ће након тога прочитати читалачке дневнике, вреднујући резултате њихових истраживања. Као што сваки истраживач има своју „еуреку” која га води ка изуму, тако и наставник упућује ученике да ће и они доћи до свог аутентичног запажања.¹²⁰ Ученицима се потом даје потребно време за обраду читалачких дневника, које ће наставник прегледати и оценити описно и бројчано, али је такође неопходно при анализи новеле укључити и дијалогску методу – усмени исказ ученика може да допуни писана запажања, тако наставник добија увид како у усмено, тако и у писано

¹¹⁹ Модификација истраживачких задатака у различитим генерацијама и одељењима неопходна је зарад наставничког прилагођавања могућностима и потребама ученика са којима ради, избегавања статичног, окамењеног приступа књижевној тексту и уважавања рецепцијске разноликости – свако ново наставно читање представља и ново, непоновљиво виђење књижевноуметничког дела.

¹²⁰ Истраживачки задаци нису само репродукција задатих и познатих виђења књижевног текста; рад на изборном тексту ученицима отвара простор ка критичком мишљењу, креативности и инвенцији, а наставнику даје могућност да корпус изборне лектире повремено „освежава” увођењем нових наслова.

излагање ученика.¹²¹ У наставку овог потпоглавља дати су истраживачки задаци и питања за дијалошки метод са одговорима у писаној и усменој форми.

У каквој се невољи на почетку новеле нашла куца Кестенка? Како се сналазила у новонасталим околностима? По чему закључујете да није реч о псу луталици, већ о кућном псу? Опишите њен изглед и осећања на почетку приче.

Куца Кестенка, главна јунакиња ове приповести, изгубила се и нашла потпуно сама на улици. Живахна и немирна, Кестенка се одвојила од помало припитог власника и више није могла да га нађе у градској вреви. Пошто није била пас луталица, није умела да се снађе; навикла је да живи у кући и да је хране. Кестенка је била риђа, мешанац јазавичара и луталице. Имала је издужену њушку, налик на лисичију. Била је гладна и било јој је хладно, обузели су је страх и очај. Шапе су јој промрзле и стално се питала како јој се могло десити да се изгуби.

С ким је Кестенка живела пре него што се изгубила? Какав је живот водила у столарској радњи? Какав је однос према њој имао њен власник, а какав његов синчић? Зашто је, упркос гунђању газде, волела свој дом?

Кестенка је живела у столарској радионици Луке Андрејича који је имао сина Феђицу. Столар је умео понекад да је грди, али је у суштини био доброг срца, а са Феђицом је волела да се игра и мази. Столар је био склон пићу, а дечак би је понекад повукао за реп у игри, али она се с њима осећала вољено и сигурно. Имала је топао дом и храну, волела је ту радионицу, Луку и Феђу, ту је била пажена и о њој су се бринули.

Ко је тајанствени незнанац који је преокренуо Кестенкин живот? Како је Кестенка постала Тетка? Како су се њеном новом газди спојиле љубав према триковима и љубав према животињама? Како видимо његову брижност и нежност, а како одлучност да љубимце научи циркуским вештинама?

Њен спасилац је био непознати човек, жонглер по занимању, који је волео животиње. Учио их је разним триковима и наступао у циркусу, али је према њима био племенит и правичан. Био је дубоко дирнут што види промрзлу и гладну куцу и решио је да је удоми. Дошавши у жонглеров стан, Кестенка је поново осетила да припада некоме. Прозвао ју је Тетка и ускоро открио да је веома талентована за циркуске трикове. Видело се да воли свој посао, да предано дресира животиње и да жели да се покаже у добром светлу пред публиком. Био је истрајан и добар учитељ, а животиње су биле добри ученици. Сваки дан били су све вештији.

Представите Кестенкине другаре, животиње-жонглере. Какве особине испољавају патак Иван Иванич, мачак Фјодор Тимофејевич и прасица Хаврона Ивановна? По чему сваки од ових ликова показује особине своје животињске врсте?

Са Тетком су живели мачак Фјодор Тимофејич и гусан Иван Иванич, а у обору у дворишту и прасица Хаврона Ивановна. Мачак је био помало лењ и незаинтересован, увежбавао је тачке рутински, односио се равнодушно према новим вештинама, што је и у складу са схватањем да су мачке помало себичне и да нису везане за газду. Патак је био изразито брбљив и помало напоран, што и личи на представу живине у народним баснама и пословицама, али је вредно вежбао. Прасица је била помало трома и ружна, типичан призор свиње из обора, али се радовала газди и била доброћудна.

¹²¹ Ученици петог разреда веома су привржени авантуристичким причама, причама о животињама и пријатељству. Такође, имају изразиту мотивацију да се јаве, искажу, веома су отворени према дискусији, лако се и предано уживљавају у свет уметничког дела које им је блиско, имају луцидне моменте „читалачке озарености”, што наставник треба да подстиче и искористи у овладавању наставним садржајима.

Како теку Теткини дани у новој средини? По чему видите да се она мења као лик? Како доживљава свог новог газду и задатке које он пред њу поставља? Зашто, ипак, сања прошлост и пореди столарску радионицу са станом незнанца? Шта јој из претходног живота недостаје?

Тетка је ноћу спавала у соби са старим тапетима, а дању слободно шетала по газдиној соби, заједно с мачком. Временом је заволела новог газду и радо учила жонглерске вештине. Доживела га је као спасиоца и заштитника. Али, снови о старом дому повремено су је прогонили; сећала се нејасно и мутно Луке и Феђе и мириса лепка из радионице и била помало тужна. Ипак, то је средина у којој је поникла и тешко ју је било заборавити.

Духовита прича о циркуској трупи у једном тренутку добија први жалостан преокрет. На који начин аутор најављује смрт патка Ивана Иванича? Опишите борбу циркусанта да спасе свог љубимца. Зашто је та борба узалудна? Прикажите свет емоција човека који је изгубио животињу за коју је био везан. На који начин је испољио љубав и бол?

Веселе дане учења трикова заменила је болест и смрт патка Ивана Иванича. Једне ноћи Тетка је осетила немир и чудно квакање свог друга, као да је неко непријатно биће ушло у собу. Заправо, предосетила је смрт сироте животиње којој је било све горе и којој није било помоћи након што га је коњ нагазио. Тужни крици патка пробудили су газду који је све покушао да спаси вољеног љубимца, звао ветеринара и чинио све да животињи олакша бол, али је то било узалудно. Целу ноћ мазио је бело перје свог мезимца, а очи су му биле пуне суза. Изгубио је свог верног пернатог пријатеља.

Зашто се окрњена дружина жонглера мора вратити реалности? Шта захтеви публике у циркусу намећу пред власника животиња? Зашто он предосећа злосрећни деби? На какву врсту неуспеха његове трупе наводи аутор? Да ли су животиње спремне да изведу циркуски трик након смрти патка? Зашто се са посебном бригом и нежношћу газда обраћа Тетки? Какву врсту одговорности он пред њу ставља, молећи је да га не изневери?

Иако погођени смрћу Ивана Иванича, жонглери су живели од наступа у циркусу и стога су морали да наставе да вежбају. Публика је неумољива. Она воли спектакуларне тачке и опасне вратоломије и не прашта грешку. Без патка у дружини жонглери нису више били тако увежбани и спретни. Газда је тога био свестан и стога га је ухватио страх од јавне срамоте. Времена је било мало да се тешка тачка с пирамидом животиња увежба и животиње нису биле спремне да је добро изведу. Писац упућује на човеков страх од неуспеха; он се јавља уколико упркос напорима и вежбању, неки догађаји крену непредвиђеним током и поремете планове. Стога је газда замолио Тетку да му помогне, да буде уз њега и да све од себе. Замолио ју је да она буде та која ће извући њихову неспремност и преокренути ситуацију у добро изведен трик и аплауз публике.

Тетка уочава преображај свог газде на сцени. Уочите његов изглед, покрете, непрестано смејање. Које су они намењени? Зашто такав изглед и понашање газде Кестенки бивају чудновати и антипатични? Шта условљава њен немир и нестрпљење током извођења тачака?

Доласком у циркус, Тетка се нашла у новој и непознатој средини која јој се није допала. Газда се обукао у смешно одело претерано јарких боја, на лицу је имао шминку и чинило се да изгледа весело, али је иза те маске било скривено лице дубоко забринутог човека. Тетки је сада тај човек био чудан и помало страхан; колико год препознавала његов глас, толико су клоновско понашање, кревељење и покрети којима засмејава публику њој били страни, као да је о некој другој особи реч, а не о драгом човеку који јој је спасао живот. Цела атмосфера у позоришту била јој је исувише бучна, било је превише људи, музика је била прејака, а костимирани газда јој је бивао све непријатнији у жељи да се додвори публици. Све то Тетку, навиклу на миран живот у кући, чини напетом и нервозном. Она

покушава да делује равнодушно као стари жонглери Хаврона Ивановна и Фјодор Тимофејич, али јој то никако не полази за руком.

Каква се врста преокрета догодила на сцени? Чиме је заправо условљен крах циркуске тачке? Објасните значај мотива препознавања између Кестенке и Феђице за расплет? Шта вам је у овом преокрету очекивано, а шта неочекивано? Који је импулс покренуо Кестенку да „изда” другог газду и врати се у првобитну средину? Чиме се оправдава овакав њен поступак? Да ли је било могуће да Тетка на неки други начин покаже другом газди да се „Кестенка враћа кући”, а да не повреди и јавно не понизи жонглера? На који начин животиње, посебно пси, реагују у таквим ситуацијама?

Тренутак када је керуша требало да скочи на мачка и свињу и изведе тачку довео је до неочекиваног обрта. Газда жонглер је најавио наступ Тетке, али је детињи глас у публици поручио да је њено име заправо Кестенка. Мотив препознавања детета и изгубљеног љубимца преокреће радњу од очекиваног тока и води ка враћању Кестенке у столарску радионицу. Истовремено, то је и тест верности; ма колико била захвална жонглеру, она никада није заборавила Феђицу и свој први дом. Тиме је у критичном тренутку издала свог добротвора који је осрамоћен. У свету животиња импулси су често јачи и она није умела другачије да одреагује. Вративши осмех на лице детету којем је недостајала, изазвала је бол једног доброг човека. Иако је он био њен други господар; исконску верност осећала је ипак према Феђици и његовом оцу.

Ова прича има прстенасту структуру, што значи да се радња заокружује на истом месту и истим околностима на којима је почела. Опишите Кестенкину радост због повратка на старо. Како се она од измењеног лика, жонглера, поново постала кућно куче? На који начин се она сећа живота код другог газде и циркуских дана? Размислите зашто „јој је то све сад изгледало као неки дугачак, замршен, тежак сан”?

Крај ове новеле је поновни повратак у столарску радионицу; Кестенка дрема под столом, окружена струготином и мирисом лепка. Газда Лука опет помало гунђа на њу, а Феђица је милује; њен живот се вратио у устаљени ток. Кестенка је сада ведре и маше репом у знаку одобравања, уживајући у присуству вољеног дечака. Све што је преживела и научила код другог газде као да је нетрагом нестало. Свега се сећа, али све јој је то сада тако далеко и нејасно, као неки паралелни живот који се није десио њој. То је био неки други свет, неки други идентитет који је полако почео да пада у заборав.

На који начин би се ова новела могла упоредити са причом „Дечак и пас” Данила Киша? Уочите паралеле између ликова Анди – Динго – господин Берки и Феђица – Кестенка (Тетка) – жонглер. Шта би у оба текста било лирско, а шта епско у односу животиње и човека?

Мотив љубави детета и пса повезује Кишову и Чеховљеву причу. Животиња је везана за свог младог власника, радује се када је с њим, али пати и притајено се нада поновном сусрету од момента одвајања. Динго није могао наћи Андија јер се он одселио далеко, зато је и умро од туге. Кестенка је све време била у истом граду као и Феђица, али није умела да нађе пут до куће. Вољени дечак био је присутан у њеним сновима и она је потајно желела да му се врати. Чим је препознала дечаков глас у публици, ништа је није могло спречити да му се придружи. Господин Берки и Кестенкин други газда су одрасли људи који воле животиње и помажу им; први је спасао Динга након одвајања од мајке, поверио га Андију на чување и покушао да се брине о њему након дечакове селидбе, као што је и жонглер спасао живот Кестенки и побринуо се за њу. Ипак, љубав животиње према детету јача је од љубави према другом газди, зато Дингу сва Беркијева пажња не може надоместити тугу за Андијем, нити сва жонглерова брига Кестенкину приврженост Феђици. Епски елементи ових прича везани су за развијену нарацију о пријатељству животиње и човека са неочекиваним обртима и низом догађаја који утичу на измену тока њихових живота, а лирско је везано за танана и

нежна осећања која везују газду и љубимца, љубав и пажњу, приврженост и оданост, али и бол и патњу када се та веза прекине.

Истраживачки задаци требало би да буду прилагођени и ученицима који наставне садржаје савладавају по индивидуалном програму (ИОП 1 и ИОП 2), као и даровитим или напредним ученицима који би ову новелу могли компаративно упоредити са романом Ерика Најта *Леси се враћа кући*, што је један од императива у реализацији диференциране наставе и наставном планирању¹²² Овој категорији ученика требало би јасно и сажето препричати текст „Кестенка”, а потом поставити низ подстицајних задатака, који би обухватили бојење, дописивање, повезивање, заокруживање, прецртавање, преписивање и једноставније правописне и граматичке вежбе.

Антон Павлович Чехов: „Кестенка” (прилагођено)

Кестенка је била весела риђа куца која је живела у столарској радионици. Њен газда био је столар Лука Александрич који је имао сина Феђицу. Газда Лука је на први поглед био груб човек и понекад би знао и да изгрди Кестенку, али је у души био добар. Кестенка је волела свог малог господара Феђицу са којим је уживала у игри.

Једног хладног зимског дана Кестенка се отргла од газда Луке, прешла улицу на погрешну страну и изгубила се. Узалуд је покушавала да га нађе, а онда је почела тужно да цвили. Било јој је хладно и била је гладна. Срећом, нашао се један добар човек, незнанац, који се смислио и довео је у топао стан. Тамо јој је дао да једе и спава. Загрејала се крај ватрице и схватила да ће је овај човек пазити. Био је брижан и пажљив човек и видела је да је волео животиње. Ипак, сањала је столарску радњу и свог милог Феђицу.

Нови газда је био кротитељ животиња. Имао је патка Ивана Иванича, мачка Фјодора Тимофејевича и свињу Хаврону Ивановну и увежбавао их је разним циркуским триковима. Њима се придружила Кестенка која је добила име Тетка. Била је вредна и послушна и одлично је савладала све трикове. Животиње су заједно спавале у соби са огуљеним тапетама, биле су другари, сложан тим веселих циркусаната. Газда је био строг током учења трикова, али и веома нежан, сматрао је да је Тетка велики таленат и дивио се њеним вештинама. Кестенка би ипак, понекад, сањала Феђицу.

Њихов весели живот променио се трагичним догађајем. Патка Ивана Иванича, најпашавијег и најраздраганијег члана њихове дружине, згазио је коњ. Газда је свим силама покушао да га излечи, слао по ветеринара, мењао облоге болесној животињи, али све је било узалуд. Овај губитак добри човек јако је тешко поднео, целу ноћ је плакао мазећи бело перје драгог љубимца.

Ипак, живот тече даље. Морали су да наставе да вежбају за наступ. Без патка нису били тако успешни као екипа и лоше су изводили трик са пирамидом животиња. Газда је предосећао да ће се на циркуској представи обрукати. Зато је загрлио Тетку и замолио је да му осветла образ пред публиком. Тетка га је захвално погледала и лавезжом потврдила да су се разумели.

Али, на сцени је све било другачије. Када је требало да изведе судбоносан трик на пирамиди животиња, газда ју је назвао Тетком, али је дечји глас из публике одговорио да се пас зове Кестенка. Куца је препознала свога првог господара Феђицу и скочила у

¹²² Ученици који прате програм по ИОП-у 2 услед својих развојних, перцептивних, емоционалних и моторичких способности не могу да овладају прилагођеном индивидуализацијом захтева за ИОП 1. Пракса показује да се, упркос додатној подршци, накнадно не могу укључити у полагање редовног пријемног испита па се на основу извештаја предметног наставника, разредног старешине и педагошко-психолошке службе у школи шаљу на процену Интерресорној комисији коју чини тим стручњака за специјалну едукацију. Након тога, за ученика се израђује прилагођен образовно- васпитни план рада, који резултира израдом прилагођених тестова за завршни испит и упис у одређена, ученичким потребама и могућностима примерена занимања, на основу мишљења Интерресорне комисије и решења Окружне уписне комисије.

публику. Тиме је повредила другог газду кога је исмејала публика, али ју је ипак срце вукло Феђици. На крају ове приче поново је живела са Луком и Феђом у столарској радионици.

1. Како се Кестенка осећала на почетку приче када се изгубила?

а) срећно б) тужно

2. Како се звао дечак, син столара, кога је волела?

а) Серјожа в) Аљоша в) Пеђица г) Феђица

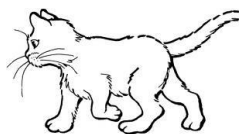
3. Напиши на празној линији како гласи њено друго име које јој је дао нови газда циркусант.

Тетка

3. На цртицу испред слике животиња које су чиниле циркуску трупу напиши редни број испред њихових имена. Потом обој животиње.

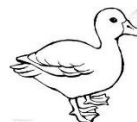
1. Хаврона Ивановна

2.



2. Фјодор Тимофејевич

3.



3. Иван Иванич

1.



4. Како је жонглер поступао према својим животињама?

а) строго и сурово б) грубо и нежно в) строго и нежно г) нежно и попустљиво.

5. Зашто је жонглер био тужан због Ивана Иванича?

а) зато што је патак слабо напредовао у учењу трикова

б) зато што је умро, није могао да га спасе, а много га је волео

в) зато што би више зарадио на триковима да је патак остао жив.

6. Објасни у једној правописно исправној реченици како се Кестенка вратила Феђи.

Феђа ју је позвао из публике на циркуској представи њеним правим именом и она му је дотрчала, срећна што га поново види.

7. Подвуци тачне тврдње:

Именица Кестенка је мушког / женског / средњег рода у једнини /множини.

8. Препиши тачан појам из заграде на празну црту:

Именица Кестенка изведена је од речи **кестен**, а то је врста дрвета (поврћа, дрвета, воћа, накита).

9. Напиши на празну црту синоним (реч која се различито пише, а има исто или слично значење) са речју пас који се помиње у тексту.

куча

10. Препиши правилно штампаним словима латиница реченицу из текста:

Једног хладног зимског дана Кестенка се отргла од газда Луке, прешла улицу на погрешну страну и изгубила се.

Jednog hladnog zimskog dana Kestenka se otrgla od gazda Luke, prešla na pogrešnu stranu i izgubila se.

2.2.3.4. Истраживачко читање новеле „Коњско презиме” путем групног рада

Новела „Коњско презиме” погодан је текст за успостављање унутарпредметне корелације наставе Језика и Књижевности. Три сегмента ове новеле могу се везати за структуру новелистичког текста и уочавање лексиколошких и творбених специфичности бројних презимена која се наводе у тексту. Ученици се могу поделити у четири групе истраживача од четири до шест ученика које ће благовремено добити умножен текст новеле и списак истраживачких задатака, а затим би се резултат групног рада усмено реферисао на часу систематизације градива из Језика и Књижевности, уз употребу реферата, подсетника по тезама или ПП презентације. На тај начин ученици се обучавају вештинама комуникације и сарадње.

Први тим истраживача: Читаоци – тумачи тока приче

Која бољка је изазвала муке генерала Булдејева? Чиме је све покушао да умањи бол? Зашто ту ни помоћ лекара није била довољна?

Генерала Булдејева заболоо је зуб. На сваки начин пукушао је ублажи бол: вотком, коњаком, дуванским пепелом, терпентином, бензином и јодом, али узалуд. Лекар је преписао кинин и предложио да се зуб извади; лек није деловао, а генерал није пристао на вађење зуба.

Какав необичан предлог за лечење му је дао надзорник имања Иван Јевсејевич? Зашто Булдејев бајање прво назива шарлатанством, а потом пристаје да позову врача? На ком степену развоја у 19. веку је била медицина и за чиме би све обичан народ посезао да би се излечио? Зашто су сељаци тешко прихватили лекаре, а лако надрилекаре? Повежите ту тврдњу са Чеховљевим занимањем.

Иван Јевсејевич предлаже газди да потраже порезника Јакова Васиљевича који лечи зуб бајањем. Булдејеву је ова идеја у почетку смешна јер је образован човек, али како му лекови нису помогли, а бол је постајао све гори, ипак је подлегао надзорниковом утицају. У Русији је у 19. веку владала велика социјална раслојеност, а и медицина није била развијена као данас. Лекара је било мало, а обичан народ није много веровао у науку, више се ослањао на надрилекаре који су могли имати више штете него користи по пацијента. Бајање, врачање и амајлије, удружени са лечењем травама, средства су у која су руски сељаци пре веровали него докторовим саветима. Како је Чехов и сам био лекар у руској провинцији, имао је прилике да види како се нестручно лече болести.

У какву потрагу је кренула цела породица да би помогла оцу? Коју загонетну реч су све време покушавали да открију и на који начин? На који начин генерал окончава потрагу за „коњским презименом”? Због чега посеже за драстичним решењем – вађењем зуба? Зашто та чудна потрага заузима највећи део радње у овој приповеци?

Породица је на све начине покушавала да се сети свих презимена која су у вези са коњима или коњском опремом, али ниједно није било право. Изводили су најразличитија презимена додајући суфиксе за руска презимена на корен речи. Када више није могао да издржи болове, генерал је наредио да му се извади зуб. Презиме врача било је Овсов, а овас је житарица којом се хране коњи, чега су се ипак тешко могли сетити. Чудна претрага презимена изазива комички ефекат и указује колико заборавност и непрецизност надзорника воде породицу на погрешан пут.

Када се и како Иван Јевсејевич присећа загонетног презимена? Шта је био „окидач” за његово сећање? Шта значи фразеологизам када нам је „реч наврх језика”? Шта све може да се деси ако се неке ствари не сетимо на време? Да ли би генерал излечио зуб да се надзорник сетио „коњског презимена”?

Након вађења зуба, доктор, који је ипак дао праву дијагнозу, тражи од надзорника да му прода мерицу овса. Именица *овас* као мотивна реч постаје окидач за презиме *Овсов* као мотивисану реч. Фраза „бити на врху језика” значи да нам је неки познати појам у свести, али да у датом тренутку не можемо да га именујемо. Уколико не успемо да се сетимо неког појма на време, нећемо дати потребан одговор у правом тренутку (на тесту или квизу, током усменог одговарања или у неком битном разговору), што може да закомпликује ситуацију у којој се налазимо. Да се надзорник сетио како се врач зове, зуб се можда не би лечио враџбинама и наивним веровањима, а лекар би стигао на време и дао му неко медицинско средство против зубобоље.

Други тим истраживача: Архитекте – градитељи речи

1. Уочите којим творбеним процесом су добијена „коњска презимена”. Објасните како се тај творбени процес одвија и који тип речи по саставу њиме добијамо.

Укућани се користе извођењем (суфиксацијом) при грађењу „коњских презимена”. Извођење је творбени процес при коме се на корен речи или творбену основу речи додаје суфикс да би се добила изведена реч.

2. У следећим презименима подвуците корен речи:

Копитин, Риђановић, Коњицки, Шаров, Ждребенко, Овсов

3. У следећим презименима подвуците суфиксе:

Кочијашев, Ждребов, Крдовић, Ждрепчићев, Коњшенко, Запрежни

4. При творби речи учестале су гласовне промене. Уочите на односу мотивне и изведене речи о којој гласовној промени је реч:

овас – *Овсов* (непостојано а)

ждребе – *Ждрепцов* (једначење сугласника по звучности)

запрега – *Запрежников* (палатализација)

кобила – *Кобиљански* (јотовање)

Трећи тим истраживача: *Лексикографи – трагачи по речнику*

1. Напишите у табели сва коњска презимена која у свом корену садрже реч која означава појам везан коња као животињу према датим захтевима

Породица презимена пореклом од лексеме коњ	Коњевић, Коњов, Коњовић, Коњски, Коњовски, Коњенко, Коњченко, Коњицки
Породица презимена пореклом од лексеме ждребе	Ждрепчевић, Ждрепћић, Ждрепчићев, Ждрепцов, Ждрепчиков, Ждребевски, Ждробенко, Ждребовски, Ждребов
Породица презимена пореклом од речи кобила	Кобилин, Кобиловић, Кобиљански, Кобилајев
Презимена настала настале од речи које означавају врсту коња	Париповић, Доратовић, Риђанић, Пастувић, Кулашов
Презимена пореклом од речи које означавају коњску опрему, делове коња или начин живота коња	Кочијевић, Кочијашев, Запрежников, Крдовић, Копитин, Запрежни, Уздовић, Преколеђников, Зауздевић

2. Пронађите значење следећих речи: *дорат, кулаш, пастув, риђан, парип.*

Значење речи:

дорат – смеђ коњ са црном гривом и црним репом

кулаш – коњ жуте длаке са црном гривом и црним репом

пастув – расни коњ сјајне длаке и снажне грађе, приплодни коњ

риђан – коњ црвенкастосмеђе боје

парип – синоним за коња, реч грчког порекла која означава четвороножне животиње за вучу (коње, муле и магарце)

3. Пронађите која од наведених презимена постоје и у српском језику.

Од понуђених презимена у српском језику постоје презимена *Кочијашевић, Коњевић* и *Коњовић*.

2.2.3.5. Истраживачко читање новеле „Историја једног трговинског предузећа”

У седмом разреду, кроз садржаје из Историје језика и Књижевности (мисија Ћирила и Методија, глагољица и ћирилица, српскословенски језик, просветитељство Светог Саве, Доситеј), ученици се термилошки упознају са појмовима *просвећивање, просвећеност* и *просветитељ*.¹²³ Значајно је да су Ћирило и Методије, Свети Сава и Доситеј ширили културу језика, књиге и писмености како би унапредили духовност наших предака, односно да су

¹²³ Културноисторијски и поетички садржај ових појмова у оквиру историјске епохе просветитељство планира се на почетку 2. разреда средње школе, када се књижевност изучава дијахронијски.

имали јасно и доследно спроведену педагошку интенцију у свом деловању. С друге стране, пред ученицима је и Домановићево „Мртво море”, оштра сатира неприхватања интелектуалног прегалаштва, односно колективног сатирања било ког облика инвенције која би покренула и заталасала устајало малограђанско друштво.

Чеховљева новела „Историја једног трговинског предузећа” (Чехов 2012: 143–147) тематизује преображај просветитељских тежњи Андреја Андрејевича Сидорова од младог амбициозног власника књижаре, жељног да подигне ниво читалачке културе у забаченом губернијском градићу, до богатог капиталисте који угађа тржишту и презире значај читања књига као нешто безвредно. Ова новела могла би да буде сегмент часа на коме би се обнављале просветитељске и хумористично-сатиричне тенденције у прози обрађеној у седмом разреду основне школе. Компаративни метод и критички суд ученика усмеравају се у правцу синтезе књижевнотеоријских појмова, тема и мотива наведених наставних тема, и то на новом, непознатом тексту који треба самостално да обраде уз помоћ истраживачких задатака. Ученицима су текст новеле и истраживачки задаци дати за самосталан рад код куће, а потом се очекује да их они искористе на часу усменог обнављања текстова. Следи предлог истраживачких задатака за овакав режим рада:

Пажљиво прочитајте новелу „Историја једног трговинског предузећа” Антона Павловича Чехова и припремите се да усмено одговорите на следећа питања.

*Присетите се значења појмова **просветитељ** и **просвета**. Присетите се мисије Тирила и Методија. Зашто су они први словенски просветитељи? Зашто Свети Сава представља првог српског просветитеља и који су његови доприноси развоју српског школства, књиге и писмености? Како је, шест векова доцније, Доситеј започиње своју просветитељску мисију тврђом „Млада је душа подобна меком воску”?*

Ова четири појма указују на потребу да се књигом, учењем и образовањем унапреди људско друштво. Просветитељ је мисионар образовања и знања, својим радом у школи, писањем, књигама и говорима утиче на народ да се образује. Систем образовних институција и ширења просвећивања назива се просвета. Тирило и Методије су описменили Словене и подарили им глагољицу, прво словенско писмо. Свети Сава је оснивао школе, преписивачке центре, библиотеке и болнице, па је утицао својим радом и књижевним делима на пораст писмености у Срба. Доситеј Обрадовић је у 18. веку, суочен са изразитом необразованошћу свог народа, чак и међу монасима, посветио свој живот да идеје просветитељства из западне Европе пренесе у Србију. Пишући за младе и учећи их на Великој школи, сматрао је да су погодни за образовање и да добар учитељ треба да их обликује у квалитетне особе широких погледа и знања.

На који је начин млади Андреј Андрејевич Сидоров желео да утרוши наследство добијено од мајке? Шта га је вукло да отвори књижару у малом губернијском градићу у руској провинцији? Да ли је то био уобичајени поступак младих наследника? Шта је желео да понуди становницима градића, посебно младим нараштајима? Зашто је сматрао да ће култура високе књижевности и филозофије поправити низак ниво културе у тој средини? Како вреднујете и оцењујете његове просветитељске тежње?

Млади Сидоров је био становник духовно запуштеног градића у руској провинцији. Наследивши богатство од мајке, желео је да продајом књига унапреди образовање и културу у свом крају, да људи буду писменији, културнији, богати духом, што други богати наследници нису радили, задовољавајући с материјалним. Наручујући књиге писаца и научника из престонице, желео је да их омладина чита да све те мудре мисли примени у својој средини, чинећи је лепшом и бољом. Његова тежња из младости племенита је и часна, његов идеал достојан поштовања.

Читајући српске хумористичке текстове, уочили сте критику стања писмености и културе код Срба у 19. веку. Како Нушић у комедији Аналфабета речима описује необразованост државних чиновника? Две поповске ћерке, Јула и Меланија, такође примају културу на карикирани начин. Присетите се шта Јула записује у књигу Poesie. Који жанр романа Меланија чита и како он утиче на њену осетљивост и доживљај живота и љубави? Ко је све и зашто у Домановићевом „Мртвом мору” изведен на стуб срама?

Наведени писци који су такође живели у 19. веку, указују на беду духа у српској малограђанској средини. Нушићеви чиновници немају развијен речник, те на трагикомичан начин тумаче речи страног порекла (*ананас, аналфабета, кокота, популација, оптимизам, песимизам, перспектива, дефицит* и др.). Јула у свесци за писање поезије пише рецепте, јер јој је кување важније од стихова, а Меланија чита немачке љубавне романе који немају књижевну вредност, али је „уче” да буде извештачена, помодарка, патетична. У Домановићевом сатири „Мртво море” средина осуђује ствараоце (песника, сликара и научника) јер су се усудили да својим делима усталасају ограничен и устајао дух малограђанштине.

Како су текли први дани младог књижара? На који начин он и даље ужива у литератури и илузијама да може променити свет? Како народ реагује на отварање књижаре? Шта они од њега заправо желе да купе?

Млади књижар у почетку није имао успеха. Нико није долазио у књижару и он је време проводио сам, читајући књиге које нико није хтео да купи. И даље је живео у сновима да може променити свет, готово очарано је листао своју робу, посебно ако би наишла нека ретка муштерија која је мислила да је ту месара или бакалница. Народ је просто игнорисао књиге као робу. Тражили су храну, пиће, ситнице за кућу, тканине, али не и књиге.

На који начин се Андреј Андрејевич постепено трансформисао од просветитеља до капиталисте? Опишите ток његових промена. Шта је све временом набављао од робе? Како је Андреј Андрејевич одустајао од своје идеје у замену за профит? Којим стилским поступком су дате те промене? Какав је човек постао на крају новеле и какав однос према књигама и књижевности је заузео као богат и успешан газда? Чиме га можете оправдати, а чиме осудити?

Први знак промене младог Андрејевича настаје када на сугестију једне муштерије купује школски прибор који се добро продавао. Затим набавља играчке, бицикле, филтере, цуцле, посуђе, лампе и друге ситнице. Проширује дућан и спојивши га са суседном радњом, почиње држати бакалску робу. Пушке, коже, шунка, вино, тканине, катран, сапун, ђевреци – разна се роба могла купити код Андреја Андрејича. Али, не више и књиге; оне временом почињу да му заузимају простор и он их прво склања под раф, а потом и продаје у бесцење. Преображај Андреја Андрејича од младог књижара и занесењака просвећивањем до најбогатијег трговца у граду и „практичног” човека (материјалисте) дат је градацијски. На крају новеле он више не чита књиге јер се бави „практичнијим послом” (Чехов 2012: 147), презире књигу и образовање. Разумљиво је да је морао да продаје и другу робу, али љубав према новцу надвладала је његову љубав према знању. Његов лик у зрелом добу са краја текста контрастиван је његовом лику из младости.

Зашто се ипак знање и просвећивање не смеју запоставити, већ неговати и развијати? Зашто је оно ипак неопходно у културном формирању младог човека? Какав би био свет без знања и образовања?

Када бисмо сви подлегли под утицај материјализма и игнорисали учење, овај свет био сиромашан, прост и некултивисан, свет стицања, али не и свет напретка. Људи би били неписмени, необразовани, не би било развоја цивилизације и духа. А млад човек треба да учи и шири видике јер само тако може ићи напред. Ако бисмо новац ставили испред паметних и

креативних идеја научника, уметника и стваралаца, људска цивилизација би стагнирала и била сиромашна духом. Новцем се ипак не може све купити.

На који начин се трудите да усавршите своје знање, како изгледају ваши тренинзи у „можданој теретани”? Где се све ти тренинзи одвијају? На који начин можете да употребите своје знање да бисте оплеменили свет око себе?

Знање стичемо у школи, из предавања наставника и књига, читајући часописе и гледајући образовне емисије, претражујући интернет. Учити се може и на путовањима и излетима. На часовима Српског језика и Историје помињали смо манастир Манасију, а потом смо је и обишли на школској екскурзији. Добро је играти и друштвене игре које развијају логичко мишљење или решавати енигматику. Све су то добре вежбе за мождане вијуге. Све оно у чему смо добри (наука, спорт, култура, уметност) може бити основа наших будућих занимања. Неко од нас ће лечити људе, неко спортским успесима обрадовати своје навијаче, дивићемо се лепим песмама или сликама наших уметника, неко од нас ће изумети неки епохални изум. Све то је на добро и на корист нама и свету око нас.

2.2.3.6. Истраживачко читање новеле „Просидба – прича за девојке”¹²⁴ путем писмене вежбе на часу

Вештина читања и разумевања текста наставна је област која је знатно интензивира у осмом разреду, у фазама припреме ученика за полагање завршног испита. Пред ученике се поставља захтев да прочитају непознате текстове, необухваћене обавезним планом и програмом,¹²⁵ а затим и да одговоре на постављено питање или низ питања отвореног или затвореног типа.

Вештина читања и разумевања текста представља континуирани процес; већ од петог разреда се у радним свескама уз обавезне или изборне текстове књижевноуметничког или научнопопуларног карактера постављају пред ученике истраживачки задаци које ученици могу реализовати у раду на часу или у форми домаћег задатка, а могу бити и добро полазиште за писмене вежбе и усмено испитивање ученика.¹²⁶

Писмена вежба са истраживачким задацима може се реализовати у оквиру редовне наставе, на неком од часова обнављања или систематизације књижевноуметничких текстова са љубавном тематиком¹²⁷, али и на часовима припремне наставе за завршни испит. Уз питања отвореног типа којима су ученици овладали пишући дневнике читања, неопходно је унети и питања затвореног типа, са понуђеним одговорима, распоређеним по нивоима постигнућа, са заокруживањем једног или више одговора, уз обавезно присуство дистрактора (ометајућих тврдњи). Уколико би се ти истраживачки задаци проширили питањима из наставних области Језик и Књижевност, добија се низ задатака са текстом као заједничком

¹²⁴ Ова новела у преводу Милосава Бабовића преводи се као *Просидба*, док је Мирко Бижић преводи као *Предлог*, а овај наслов је мање семантички маркиран према мотиву лажне просидбе.

¹²⁵ Текстови могу варирати од једног кратког сегмента, пасуса, па до ширих извода од неколико страна и који захтевају појачану читалачку концентracију, а могу бити из класичне или савремене књижевности (Бранислав Нушић: *Госпођа министарка*, Слободан Селенић: *Очеви и оци*, Душан Ковачевић: *Балкански штијун*).

¹²⁶ У *Радној свесци за 7. разред основне школе* предлаже се обрада новеле *Дебели и мршави*, тематски сродне *Чиниоци* *смирти* и дати су истраживачки задаци као вид домаћег задатка. Фокус је на компаративном читању ове две новеле, уочавању хумористично-сатиричних аспеката наратива, те препричавању приповетке по измењеном радоследу догађаја по унапред сачињеном плану. Понуђени истраживачки задаци показују добар пример како се у оквиру уџбеничког комплекта може унети изборни новелистички текст као допуна обавезном тексту у читанци (Радуловић, Памучар 2011: 11–12).

¹²⁷ Очекује се да су до тада ученици обрадом Станковићеве „Увеле руже” овладали појмом мелодрама и мелодрамско, уз појам сентиментално усвојен путем сродних текстова (Франческо Петрарка: *Канџонијер*, Јован Јовановић Змај: *Ђулићи*, Десанка Максимовић: „Стрепња”, „Опомена” и „Пролећна песма”, Михаило Пантић: „Слободне школске активности”) и обнављање појмова иронично, сатирично и гротескно, које су ученици савладали у седмом разреду, читајући, уз Чехова, Домановића, Сремца и Јована Стерију Поповића.

полазном основном.¹²⁸ Таква vrста истраживачког читања могла би да добије и форму једног од четири писмена задатка која се пишу у вежбанкама.¹²⁹ Обим од једанаест задатака, уз приложен текст и захтевима за његовим истраживачким, помним и поновљеним читањем, био би сасвим довољан и временском интервалу од 45 минута, уз укључивање задатака из Вештине читања и разумевања прочитаног, Писаног изражавања, неких од садржаја Граматике, лексике, народног и књижевног језика и Књижевности.¹³⁰

Дат иза одштампаног текста новеле, низ задатака за истраживачко читање могао би се поделити у виду наставних листића:

Пажљиво прочитајте текст новеле „Просидба – прича за девојке” и одговорите на следећа питања

1. Да ли је у овом тексту реч о правој просидби?

Да Не

2. Какав завршетак сте очекивали, читајући новелу? Зашто вас је аутор изненадио, „изневерио” ваша читалачка очекивања обртом у новели?

Читајући ову причу, очекивали смо да ће Михаило Петрович Передјоркин запросити књижицу Веру Запискину. Сам назив текста, као и његов стидљив тон упућивали су на романтичну везу која треба да се крунише веридбом. Ипак, писац нас је „преварио”, ово двоје људи повезује пословни договор да удруже имања и саграде радионицу за производњу сланине.

3. Обележите у тексту границу између дела приче која би представљала сентиментално-мелодрамску (љубавну) причу и дела који би представљао иронично сатирични текст. Објасните шта би у овом текст било мелодрамско, а шта сатирично.

Када Передјоркин нагласи да је богат, ми и даље мислимо да је реч о богатом просцу који проси племкињу, али када каже да је његов предлог „користан у највећој могућој мери” (Чехов 2012: 275) и да ће „за годину дана продати милион пудова сланине” (Чехов 2012: 275), све назнаке мелодрамско-сентименталистичког тока се преокрећу у иронију. Привид мелодрамског тока видимо у романтичним портретима младих људи који одају на први поглед заљубљени пар; Передјоркиново стидљиво обраћање кнегињи и њено дражесно лице упућују нас на то. Међутим, када јој он изнесе пословни план, она пристаје јер зна да тиме обоје могу да профитирају. Њен одговор „Са задовољством” који би при правој просидби био израз љубави према вољеном човеку, овде је израз љубави према новцу.

¹²⁸ Тај тип теста заступљен у припремним збиркама за полагање завршног испита, док су се неки иницијални контролни тестови састављени у Заводу за унапређење образовања и васпитања били састављени управо на овом принципу. На почетку школске 2010/2011. године, када је тек најављено полагање завршног матурског испита уместо претходно важећег полагања пријемног испита, тест који је садржао одломак из романа *Очеви и оци* Слободана Селенића садржао је низ од 15 питања предвиђених за решавање у интервалу од 45 минута, као и писање састава у наредних 45 минута. Писање састава тог обима је доцније одбачено јер је захтевало превише времена, а вредновало се једним бодом, а уместо њега унети су кратки есеји у којима ученик у неколико правописно исправних реченица треба да изнесе свој став о прочитаном и да га поткрепи текстом.

¹²⁹ Сличну наставну методологију користе и наставници страних језика, који наставни материјал (текстове за превод, вокабулар за попуњавање, граматичка вежбања прилажу ученицима уз вежбанку. Тај материјал се може залепити или прихефати у вежбанци, он се може попуњавати или се коначна решења могу давати на папиру вежбанке. Тиме се ученици лишавају непотребног преписивања захтева, а поштује се захтев да писмени задатак буде израђен у вежбанци.

¹³⁰ Нешто шири избор питања на основу почетног текста могућ је уколико се ученицима да више времена за рад (два школска часа – 20 питања), кроз интерно школско припремање за завршни испит, али то због временског ограничења на редовном часу није изводљиво. Свакако, требало би придодати задатке из Правописа, Фонетике и Морфологије јер текст обилује погодним примерима.

4. *Заокружите тачан одговор од понуђених.*

Долазак „удварача“ кнегињици описан је на следећи начин:

а) Михаил Петрович Передјоркин, старији човек пријатне спољашњости, обукао је фрак и чизме са облим округлим врховима, снабдео се цилиндром на склапање, и једва уздржавајући узбуђење, пошао кнегињи Вери Запискиној;

б) Валентин Петрович Передјоркин, млад човек неугледне спољашњости, обукао је фрак и лаковане ципеле с оштрим шиљастим врховима, снабдео се цилиндром на склапање, и једва уздржавајући смех, пошао кнегињи Нади Запискиној.

в) Валентин Петрович Передјоркин, млад човек пријатне спољашњости, обукао је фрак и лаковане ципеле с оштрим шиљастим врховима, снабдео се цилиндром на склапање, и једва уздржавајући узбуђење, пошао кнегињи Вери Запискиној.

г) Валентин Петрович Передјоркин, млад човек пријатне спољашњости, обукао је плашт и лаковане ципеле с оштрим шиљастим врховима, снабдео се кишобраном на склапање, и једва уздржавајући страх, пошао кнегињи Вери Запискиној.

5. *У следећој реченици из новеле одредите падеж и значење подвучених речи и синтагми:*

„Морски таласи разбијају се о стену, али, напротив, о њене увојке и очи небесноплаве боје разбиће се и разлетети у парампарчад сваки камен” (Чехов 2012: 275).

Реч/синтагма	Падеж	Значење
о стену	локатив	месно
небесноплаве боје	генитив	описно/квалитативно
сваки камен	номинатив	вршилац радње

6. *Када Передјоркин изјави кнегињици да је она „једина подесна”, он тада мисли да је она:*

а) његова идеална драга;

б) једина жена која је лепо удесила фризуру;

в) жена која његове љубавне муке може да преокрене из несреће у срећу.

г) једина погодна за план који му на на уму.

7. *Пажљиво прочитајте одломак из текста и одговорите на задате захтеве.*

„Он је сео насупрот кнегињи и, малаксавајући од узбуђења, почео:

– Кнегињо, можете ли ме саслушати?” (Чехов 2012: 275)

а) Одредите глаголски облик подвучених глагола:

Глагол	Глаголски облик
је сео	перфекат
можете	презент
саслушати	инфинитив

б) У синтагми „малаксавајући од умора“ значење глаголског прилога садашњег је:

а) квалификативно б) индикативно **в) начинско** в) узрочно.

8. Која два облика казивања уочавате у следећем одломку из текста?

„Валентин Петровић је брзо сео, нагнуо се према кнегињи и прошапутао: – Предлог је користан у највећој мери! Ми ћемо за годину дана продати милион пудова сланине! Хајде да на нашим суседним имањима акционарски саградимо радионицу за топлеење масти.

Кнегиња је размислила и рекла: – Са задовољством...” (Чехов 2012: 275).

Заступљени су: **нарација (приповедање) и дијалог.**

9. Заокружите тачне одговоре којима се може допунити реченица испод одломка из новеле.

„– Кнегињо! – продужио је он. – Откако сам вас видео, у моју душу... урезала се неодољива жеља... Та жеља ми не да ни мира ни дану ни ноћу и... ако се она не оствари, ја... ја ћу бити несрећан” (Чехов 2012: 276).

У говору младог кнеза говор је често испрекидан интерпункцијским знаком три тачке да би указао на:

а) емоционалну напетост говорника;

б) његову говорничку вештину у обраћању кнегињици Вери;

в) његову тежњу да честим паузама у говору импресионира саговорницу;

г) његову несигурност да ли ће кнегињица уважити његов предлог;

д) искреност његове брачне понуде;

ђ) тежњу аутора да нас погрешно наведе како се све време младић припрема на љубавну изјаву.

10. У следећој реченици подвуците све атрибуте (и конгруентне и надежне):

„То је **мило, заносно** створење **кратких очију небескоплаве боје** и **свилених плавих увојака**” (Чехов 2012: 234).

11. Упишите у кућицу испред назива Чеховљебих новела број тврдње која одговара њеној теми. Једна новела је вишак. У кућицу испред ње упишите косу црту (/).

1. Загонетне изјаве љубави на санкању.

2. Претерана страх нижег службеника због кијања у позоришту.

3. Туга и патња дечачића на обућарском занату

/	„Туга”
3.	„Вањка”
2.	„Чиновникова смрт”
1.	„Шала”

Овакав тип истраживачког читања новеле као сажете прозне форме упућује ученике да у задатом времену пажљиво ишчитају књижевноуметнички текст, разумеју његово жанровско, садржинско и идејно устројство, те да на примерима из прочитанг провере познавање граматичких категорија и књижевнотеоријских појмова. Потребно је да питања

буду формулисана на различитим нивоима постугнућа, као и да буду укључени разноврсни радни налози (питања са заокруживањем, повезивањем, прецртавањем, дописивањем, табеларни задаци, питања отвореног типа са образлагањем). На тај начин, на часовима обнављања и утврђивања наставних садржаја у осмом разреду у оквиру редовне, допунске и припремне наставе, ученици се оспособљавају за тип задатака које ће решавати на завршном испиту. Пожељно је такође да контролне вежбе, иницијални и завршни тестови буду уређени на овај начин у старијим разредима основне школе на узрасно прилагођеним садржајима, што развија свест код ученика о јединству Књижевности, Језика и Језичке културе кроз развијање истраживачког читања у форми теста.

2.2.3.7. Завршна разматрања

Уметничка новела као сажета прозна форма у којој се дају сложена стања, осећања и развој протагониста са наглим обртом и пет етапа драмске радње представља жанр који се лако може укључити у изборну лектуру и на коме се могу вежбати технике истраживачког читања књижевноуметничког текста. Чеховљеве лирске новеле из опсега књижевности за децу и младе или граничне књижевности одликује снажна емоционалност коју ученици доживљавају катарзично или емпатијски („Шала”, „Вањка”, „Кестенка”), а кроз сатиричне новеле („Чиновникова смрт”, „Историја једног трговинског предузећа”, „Просидба – прича за девојке”) путем хумора, ироније, сатире и гротеске уче се да осуде приземност и простоту малограђанског друштва, полтронство и материјализам.

Готово сви типови истраживачког читања, током рада на часу или код куће, могу се применити на одабраним новелама. Ученицима се дају истраживачки задаци на које одговарају у дневнику прочитаних књига или усмено. Радни налози подразумевају индивидуални или групни рад, читање с оловком у руци, поновљено читање, као и повезивање садржаја Језика, Књижевности и Језичке културе. Посебно је значајно, због захтева који проверавају познавање вештине читања и разумевања текста на завршном испиту, као и важности развијања техника читања у склопу међупредметних компетенција и функционалности усвојених знања, да се Чеховљевом новелистичком дискурсу, према предложеном или слободном избору наставника, у оквиру редовне, додатне или допунске наставе као и у раду по индивидуалном образовном плану, у наставној пракси ипак да нешто шири простор.

2.2.4. ПРИМЕНА МЕТОДИЧКИХ ПОСТУПАКА И РАДЊИ ПРИЛИКОМ НАСТАВНОГ ТУМАЧЕЊА ТЕКСТА „ЕВО МЕ МЕЂУ КАЛУЂЕРИ – ШТО САМ ТРАЖИО, ТО САМ И ДОБИО” ИЗ ДОСИТЕЈЕВЕ АУТОБИОГРАФИЈЕ *ЖИВОТ И ПРИКЉУЧЕНИЈА*¹³¹

2.2.4.1. Уводна разматрања

У овом поглављу разматраће се начини приближавања одломака из Доситејеве аутобиографије *Живот и прикљученија* ученицима седмог разреда основне школе путем неколико методичких радњи (различити видови локализовања, прераде и студијске посете). Тежња оваквог наставног поступања је да се савременим генерацијама, језички удаљеним од епохе просветитељства, укаже на свевременост и лепоту Доситејевих мисли као и на сличност његовог одрастања са искуством данашње деце у основној и средњој школи. Иако временски и језички изразито херметично савременим генерацијама ученика, ово дело, уз добро осмишљене методичке поступке, може премостити отежано читање и тумачење и указати на идејну актуелност Доситејевог искуства у времену данашњем.

Иако су ученици први сусрет са Доситејевим ликом и делом, превасходно кроз језички прилагођене басне, могли имати и у млађим разредима, упознавање са аутентичним језиком и изразом другог српског просветитеља на одабраним одломцима из његове аутобиографије *Живот и прикљученија* стичу у седмом разреду, да би се потом у другом разреду средње школе, на одломку из истог дела и кроз *Писмо Харалампију* упознали детаљније са стилским одликама српског просветитељства.

У седмом разреду основне школе ученици започињу изучавање историје српског језика, те се на одабраним одломцима из средњевековне књижевности (Црноризац Храбар: *О писменима*, Свети Сава: *Житије Светог Симеона*, *Посланица игуману Спиридону*) могу упознати са језиком и стилем старословенске и српкословенске књижевности. Иако се рускословенски и славеносербски језик програмски реализују у осмом разреду, основне информације о довуковском периоду у развоју српског књижевног језика, ученицима би требало поменути у седмом разреду, пре обраде *Живота и прикљученија* како би језичке специфичности овог дела биле ученицима јасне.

За реализацију одломка из *Живота и прикљученија* предвиђен је један школски час. Ову наставну јединицу, због сложеног књижевноисторијског контекста, требало би реализовати у периоду након обраде наставне јединице Просветитељство у Европи у 18. веку из Историје, што ће довести до добро успостављене ванпредметне корелације с једне стране, а и допринети поштовању принципа економичности.

2.2.4.2. Одабир прикладног репрезентативног одломка

У наставној пракси најчешће су присутни одломци „Млада је душа подобна меком воску” (Станковић Шошо 2011: 110–112)¹³² и „Ево ме међу калуђери – што сам тражио, то сам и добио” (Несторовић, Грушановић 2016: 51–54)¹³³. С обзиром на то да је први одломак есејистичког карактера, са снажном филозофском поруком о значају просвештавања и обликовања младих душа, он уз неоспорне уметничке вредности може бити исувише херметичан ученицима, посебно у одељењима са слабијим формалним постигнућем. Преминација

¹³¹ Сажетији вид овог поглавља видети у: Кљајић (2019в).

¹³² Станковић Шошо (2011). Наташа Станковић Шошо, *Ризница речи – Читанка за 7. разред основне школе*, Београд: Klett.

¹³³ Несторовић, Грушановић (2016). Зорица Несторовић, Златко Грушановић, *Пут – Читанка за 7. разред основне школе*, Београд: Klett.

есејистичког дискурса недовољно јасно приказује жанровске специфичности аутобиографије, те ученик током читања не може да повеже поетику одломка са жанровским одређењем целине; на овај вид жанровске полиморфности узрасно још увек није припремљен

Наставна пракса показује да је за интерпретацију у седмом разреду далеко захвалнији други одломак у којем се тематизује Доситејев долазак у манастир у тинејџерским данима и утицај игумана Теодора Милутиновића на његово духовно сазревање јер постоји развијен наратив и ретроспективно изношење ауторових сећања на преломне моменте младости. Динамична сторија о измени животног циља са елементима драмске радње, контраст између младићевих снова о манастиру као месту духовног подвижништва и интелектуалног успона насупрот горкој реалности, као и подршка коју је Доситеј имао у лику игумана Теодора, који је уважавао даровитост младића и саветовао га да знање тражи изван оквира манастира, ученицима могу бити привлачни и блиски, а такође је одломак више него погодан за методичке радње уже и шире локализације.

Овај одломак се, истина у нешто ширем обиму, ради и у другом разреду средње школе, након обраде наставне јединице Просветитељство као књижевна епоха 18. века, када се ученицима представљају поетичке особености европског и српског просветитељства. Модел обраде одломка из *Живота и прикљученија* можда најпрецизније је представио Миодраг Павловић у књизи *Спреси се да говориш*, где оставља могућност наставнику да самостално формира одломак „у зависности од тога које наставне циљеве обраде жели да стави у први план, односно уколико процени да је „другачије формиран одломак погоднији за наставну обраду у конкретним радним околностима” (уп. 2014: 124). Одломак који Павловић даје средњошколцима на читање путем наставног листа, уз тумачење непознатих и мање познатих речи, делимично се поклапа са одломком које дају Зорица Несторовић и Златко Грушановић у Читанци *Пут*, са нешто опсежније датим обраћањем Теодора Милутиновића Доситеју, истичући у први план основне идеје просветитељства. И у основној школи самостално формирање одломка такође је оправдано, те би се пред ученицима могли наћи и одломци о Доситејевом детињству и школовању у Чакову и Темишвару, дакле они сегменти које су овом приликом прошли кроз узрасно прилагођавање путем прераде. Тиме би се избегло да и у основној и у средњој школи читају готово исти одломак, већ би се обрадили сегменти дела који би ученицима седмог разреда били привлачнији за читање, уз тумачење непознатих речи на маргинама или испод текста.

Употреба готово истоветног одломка може се оправдати потребом да се исти текст тумачи на два различита узраста, основношколском и средњошколском, првом приликом тематско-мотивски, а потом и дијахронијски, уз познавање поетике епохе, што је значајно за принципе систематичности и узрасне прилагођености текста, али и за примену нових сазнања на већ познатом тексту. Наративни одломак и на једном и на другом узрасту су неопходни за овладавање жанра аутобиографије, али би сегменте Доситејевог есејистичког дискурса из *Живота и прикљученија* требало увести у средњој школи, и то управо на примеру одломка „Млада је душа подобна меком воску”. Есеј као један од значајнијих жанрова просветитељства у том периоду требало би усвојити на часовима Језичке културе, те би било пожељно да се више чита у настави и потом да се ученици подстичу да пишу есејистичке текстове. Уколико се за један школски час са средњошколцима обради одломак „Ево ме међу калуђери – што сам тражио, то сам и добио”, други час се може посветити одломку „Млада је душа подобна меком воску”, а након тога обрадити *Писмо Харалампију* као књижевно писмо са тумачењем просветитељских идеја, ауторових ставова о језику и елементима аутопоетичких исказа.

2.2.4.3. Видови локализације одломака аутобиографије *Живот и прикљученија*

Локализовање као методички поступак приликом читања целовитих дела или репрезентативних одломака један је од видова припреме ученика и наставника за тумачење књижевног дела и обавезан је део методичке апаратуре у читанкама и хрестоматијама књижевних текстова. Значај локализовања као припремне радње Зона Мркаљ представља следећим речима:

„Проучавање ауторског контекста, жанровски, тематски и структурно блиских текстова, доприноси бољем прихватању и разумевању новог дела које се чита, доживљава и тумачи. Локализовање литерарних целина, а не само одломака, у надређене целине типа циклус романа, збирка приповедне прозе, песничка збирка и сл. подстиче истраживачку радозналост ученика и појављује се у улози мотивисања ученика за читање других дела истог аутора и сродне литературе” (Мркаљ 2009: 73).

На примеру дела Доситеја Обрадовића, вешто изведена локализација упућује ученике да се осмеле да прочитају *Живот и прикљученија* у ширим одломцима или у целости (у преради или у оригиналу), јер први део ове аутобиографије има све одлике добро написаног развојног романа, као и да се врате нешто ширем избору басни, јер управо се у седмом разреду кроз читање „Мртвог мора”, „Ропства Јанковић Стојана” и „Љубавног растанка” учвршћује појам алегорије као стилског поступка који лежи у основи басне.

Шира локализација књижевног текста укључује читање секундарне литературе, електронске или штампане (лексикографске одреднице, предговори, научнопопуларни чланци, анегдоте о ауторима, уџбеници, критике, студије), користи се са циљем да се ученицима осветле време и простор у којима је аутор стварао, његова биографија, културноисторијски подаци који могу помоћи у тумачењу књижевног дела, као и суд других аутора (савременика, критичара) о његовом лику и делу. Шира локализација ученике може навести на стварање проблемске ситуације у тумачењу књижевног текста. У одломку „Ево ме међу калуђери – што сам тражио, то сам и добио” проблемска ситуација је Доситејева мотивација да напусти родно Чаково и Темишвар и потражи знање у фрушкогорском манастиру Хоново, а да потом, сагледавши после извесног времена ограничења манастирског живота, побегне одатле и крене на своја путовања по источној и западној Европи. У овом узрасту треба водити рачуна да употреба секундарне литературе не буде презахтевна и за ученике херметична, посебно када је реч о књижевноисторијским и књижевнокритичким пасусима. Ученици се могу упутити на поуздане електронске изворе који ће им на прикладан начин представити аутора, попут сајта Доситејеве задужбине¹³⁴ који им представља концизне биографске податке, говор Доситејев при отварању Велике школе (*О должној почитанију к наукам*), његов портрет који је насликао Урош Предић и бисту који је извајао Рудолф Валдец. Ученици ова сазнања, биографска и културноисторијска, могу представити у виду групног рада, презентујући разреду резултате свог истраживања уласком на поменути сајт, прављењем ПП презентације или путем паноа. Посебно је драгоцено да се занимљивости усмено изложе у форми *Да ли сте знали?*, јер ово препознатљиво реторско питање из „Политике” и дечјих енциклопедија тежи да сликовитим и упечатљивим биографским и анегдотским сегментима заинтересује младе за богаћење опште културе.

На истом сајту могуће је пронаћи и листу Доситејевих наравоученија¹³⁵ која ученицима на језички јасан начин представљају дух епохе просветитељства, али и доводе у везу ауторске максиме (сентенце) са кратким фолклорним формама. Поједине Доситејеве сентенце са ове листе ученици могу издвојити и као идеје прочитаног одломка:

¹³⁴ Доступно на: <<http://www.dositejeva-zaduzbina.rs/dositej/biografija.html>> 08. 12. 2018.

¹³⁵ Доступно на: <<http://www.dositejeva-zaduzbina.rs/images/poslovice/naravouceniya.pdf>> 07.12.2018.

- Што год видимо да просвећени људи творе на општу корист, творимо и ми колико можемо;
- Учен и разуман човек свагда се учи и свагда зна да и даље мало зна;
- Неучен не може да трпи науку, јер зна да ће, како наука дође, сва власт која је на сујеверју основана и утврђена пропасти. Мрак бежи стрмоглаво пред сунцем;
- Карактер човека по беседи се познаје;
- Благо вама... ако возљубите мудрост и науку, зашто ово су дарови божији најмногоценији;
- Богу је најближи онај којим разум управља;
- Достојанство разумног човека састоји се у просвећеној врлини, а не у слепој глупости (<http://www.dositejeva-zaduzbina.rs/images/poslovice/naravoucenija.pdf> 07.12.2018).

Такође, у настави се често приказује мапа Доситејевих путовања, која је на сајту Доситејеве задужбине приказана као типична мапа из 18. века, што може заинтересовати ученике за форму старих мапа (<http://www.dositejeva-zaduzbina.rs/dositej/mapa.html> 07.12. 2018). Како су у шестом разреду на часовима Географије обрађивали Европу, ученици на листу неме карте могу да пронађу кључне географске тачке, потом да их споје и нему карту обоје бојама за обележавање терена. Врло је занимљиво уочити разлику тадашњих и садашњих државних граница; савремене неме карте имају данашње границе, а неком другом нијансом могу се обележити историјске границе Аустрије, Немачке, Турске, Француске и Русије, што упућује и на садржаје који се из Историје уче о империјалистичким силама Европе тог доба. Поред сваког битног места могу се написати најважнији подаци о Доситејевом боравку на том месту. То се може представити и путем хамера или у електронском виду, прављењем електронске интерактивне путање. О широј локализацији може се сазнати путем научнопопуларних књига *Слово о Доситеју* Милутина Тасића и *Књижевни водич кроз Београд* Јове Анђића, а накнадно ће о овим насловима бити речи у вези са методичким поступцима прераде и студијске посете.

Просветитељство као књижевну епоху у овом периоду требало би поменути тек у основним одликама, у сегменту који би следио након прочитаног текста (*Учимо нешто ново*) тако што ће се ученици подсетити на садржаје које су учили из Историје и повезати их кључним поетичким аспектима ове књижевне епохе видљивим у овом делу. Пожељно је да се у етапама *завршног локализовања* укључи и нешто краћи извод из књижевнонаучне студије о Доситеју који би ученици могли разумети, попут одломка из Деретићеве *Кратке историје српске књижевности*, који је поред штампаног, ученицима доступан и у електронском издању у оквиру „Пројекта Растко”. Читањем са паметне табле или копирањем на наставни лист, наставник избегава да ученике уплаши обимом и тежином целовитог Деретићевог писања о Доситеју, већ се фокусира на онај одломак из његове историје који у довољно јасној мери представља поетичке специфичности *Живота и прикљученија* као литарарне целине. Док би се средњошколцу могао препоручити целовит приказ Доситејевог живота и рада у Деретићевој *Историји српске књижевности за други разред гимназија и средњих стручних школа* или читање његове студије *Доситеј и његово доба*, ученик седмог разреда основне школе у овом концизном пасусу на наставном листићу добија прегледне информације писане научним стилем, што је добар пример за увежбавање одлика научног стила и његовог разликовања од књижевноуметничког дискурса:

„Доситејев *Живот и прикљученија* пружа истовремено и више и мање од обичне ауто-биографије. Непотпуно и оскудно у изношењу појединости из пишчева живота, непоуздано у чињеницама и хронологији, ово дело у ствари доноси у аутобиографском оквиру најпотпунију експликацију Доситејева просветитељског учења примењеног на српске прилике. У *првој части*, до бекства из Хопова, Доситеј се само овлаш задржава на својим доживљајима да би поводом њих, у облику философског дијалога или наравоученија, изложио своју идеолошку критику манастира, монаштва,

народног сујевеља и других појава, с једне, те развио своје идеје о слободном мишљењу, васпитању појединаца и просвећивању народа, с друге стране. Само су поједини делови наративно шире развијени било на анегдотско-хумористички начин било у виду патетичне сентименталне исповести. *Друга част*, где су обухваћена Доситејева путовања, написана је у епистоларној форми, карактеристичној за европску књижевност друге половине 18. века; састоји се од дванаест писама упућених непознатом, по свој прилици измишљеном пријатељу. Доситејева путничка писма пуна су свакојаких згода, испричаних хумористички или у сентименталном тону, сусрета са земљама и људима, портрета личности, одушевљених панегирика пријатељству и пријатељима. Ако се за први део може рећи да је пре свега философски и педагошки заснована књига о просвећивању народа, други је део превасходно књижевни текст, посвећен пријатељству и љубави међу људима.”¹³⁶

Наставна пракса сагласна је са Миодрагом Павловићем да је у данашњем времену ученицима путем овог текста битно истаћи да знање, чак и у пољуљаним етичким вредностима којима су окружени, ипак вечита вредност коју нам нико не може одузети:

„Дискусија може, уколико је то потребно, добити и формални назив: *Образовање данас* или *Значај и улога образовања* или *Образовањем до успешног живота* или *Образовање и вредности*.¹³⁷ (...) Поред тога што ће израдити листу вредности које се омогућавају, стичу или достижу образовањем, учењем и радом, наставник ће ученике подстаћи да прикупе одговарајућу грађу којом ће указати на положај образованости данас. Очекивано је да ученици запазе да су образовани људи, махом, недовољно награђени за своју ученост и рад, али ће их наставник подстаћи и да као контрааргументацију наводе примере који показују да су учење и рад такође економски исплативи (пример успешних људи младе или средње генерације, примери успешних младих уметника из локалне средине, из јавног живота). Вредности које појединац стиче образовањем су уједно и вредности које треба промовисати у друштву и истрајно их заступати: образовани људи нису погодни за манипулацију, образовање побољшава квалитет живота, омогућава заузимање и одржавање бољих друштвених позиција, напредовање, стицање нових знања и искустава” (Павловић 2014: 133–134).

Овде је дат пример добро осмишљене радионице која повезује наставу Књижевности и Грађанског васпитања и часове одељенског старешине, а повезује се са садржајем наставне јединице *Расправа*, која се обрађује у осмом разреду, али се њени формални облици савладавају и раније. Листа вредности може се представити путем стикера које ће ученици лепити на хамер паралелно са Доситејевим просветитељским максимама (са поменуте листе коју је дала Доситејева задужбина и из самог одломка). То је још један од начина да се стваралачке активности повежу са процесом завршне локализације књижевноуметничког текста, те посебно истакне идејни ефекат Доситејевих максима на формирање животних судова и ставова младих.

Ужа локализација односи се на смештање одломка у контекст целовитог дела и неопходна је у основној школи због увођења ученика у свет уметничког дела на нивоу одломка, будући да се многи од тих текстова у средњој школи читају целовито. У читанкама се у оквиру методичке апаратуре испред текста одломка поставља кратак увод у свет уметничког дела, контекст његовог настанка, са кратким освртом на целину уметничког дела. Овом приликом биће представљено неколико могућих типова локализовања путем истицања

¹³⁶ Доступно на: <www.rastko.rs/knjizevnost/jderetic_knjiz/jderetic-knjiz_04_c.html> 07. 12. 2018.

¹³⁷ Ова дискусија би се, уколико наставник предаје Грађанско васпитање или је разредни старешина, применити на ЧОС-у или часу Грађанског васпитања, а такође би се могле дати као тема на писменом задатку, у осмом разреду када се обрађује *расправа*.

различитих чинилаца који могу приближити ученицима одломак „Ево ме међу калуђери – шта сам тражио, то сам и добио”.

Локализовање путем занимљивости из живота писца посебно је делотворно јер необични и занимљиви детаљи из биографије ствараоца могу да привуку пажњу младих читалаца. Доситеј је имао изузетно узбудљив живот и бројне анегдоте се о њему могу наћи. Тај моменат може се искористити за почетно привлачење пажње ученика.

Доситеј Обрадовић, српски просветитељ који стоји између Светог Саве и Вука Караџића, рођен је у Чакову код Темнишвара, у данашњој Румунији 1839. године. Не желећи да буде занатлија, одбегао је у манастир Хопово са својим другом Ником, али га је трагање за знањем водило на бројна путовања по Далмацији, Грчкој, Албанији, Немачкој и Аустроугарској, а стигао је чак и до Лондона. Одушевљен Карађорђевим подизањем Првог српског устанка, написао је текст српске химне „Востани, Србије”, коју је крајем 20. века као хорску песму компоновао српски композитор Варткес Баронијан. Поставши попечитељ просвештенија (министар просвете) у Правитељствујуићем совјету сербском, Карађорђевој устаничкој влади, Доситеј је 1808. године основао Велику школу, прву српску високошколску установу, коју је похађао и Вук Караџић. Зграда Велике школе у Београду налази се на Дорћолу, а у близини је и Доситејев споменик, рад вајара Рудолфа Валдеца у Академском парку, у близини споменика географу Јовану Цвијићу, кога си упознао читајући Шешир професора Вујића, и ботаничару Јосифу Панчићу, оснивачу Ботаничке баште у Београду који је на Тари открио ендемску врту четинара – Панчићеву оморику. Доситеј је умро 1811. године, а сахрањен је у порти Саборне цркве у Београду, поред свог ученика и наследника Вука Караџића. Доситеј ти у одломку који следи представља зашто се његов немиран младалачки дух није могао задржати у манастиру, већ је стремио даљим путовањима.

Овај нешто опширнији, али ученицима привлачан вид локализовања повезује најинтересантније догађаје и занимљивости анегдотског типа из Доситејевог живота са трагови-ма у српској култури који ученицима и данас могу бити видљиви, посебно током студијских посета. Такође, истиче се да је Доситеј другим уметницима био узор и инспирација и то синкретички – Рудолфу Валдецу у вајању скулптуре која се базира на Доситејевим аутобиографским записима и ликовним приказима ранијих аутора, а Варткесу Баронијану Доситејева „Пјесна на инсуренкцију Сербјанов” постаје текстуална основа за компоновање за хорско певање, са вокалним и инструменталним партитурама. Ово би истовремено била и корелација са наставом Географије због указивање на значај Јована Цвијића (и истовремено подсећање на текст обрађен у петом разреду) и Биологије у којој се у оквиру Ботанике изучава четинар Панчићева оморика као ендемски четинар на Тари.

Локализовање путем детаљнијег представљања места радње у овом одломку повезује садржаје Географије, Историје и Верске наставе, а ученицима јасније слика место радње. Манастир Хопово, који се при ђачким екскурзијама најчешће не обиђе због своје удаљености од Сремских Карловаца и Новог Сада (обично се посећују Крушедол, Гргетег, Велика Ремета и Сремска Раваница) требало би јасније представити ученицима, али не као занимљивост, него као динамичан просторни оквир одломка:

У овом одломку из аутобиографије Живот и прикљученија увешћемо те у манастир Ново Хопово у коме је од 1757. до 1760. боравио млади Димитрије Обрадовић, у монаштву Доситеј. Овај манастир крај сремске вароши Ириг убраја се у двадесет српских манастира на Фрушкој гори. У манастиру који је настао у 15. веку и био небројено пута паљен и рушен баш као и манастир Манасија о коме си недавно читао стихове Васка Попе, чувају се мошти Светог Теодора Тирона. Доситеј ће ти представити своје манастирске дане, надања и изгубљене илузије, као

и разлоге зашто му овај данас развијени центар духовности и црквене културе у то доба није могао дати потпуно образовање.

Путем ове локализације ученици се упознају са вредношћу и значајем манастира Хопово у српској култури, са тежњом да се он као место духовности не поистовети са монашким јавашлуком који је Доситеј затекао. Повезивањем са песмом „Манасија” тежи се унутарпредметном повезивању мотива опстанка културе упркос рушењима, а тиме се и османска освајања од 15. до 19. века као садржаји наставе Историје у седмом разреду доводе у везу с овим текстом. Такође, овако срочена локализација може бити покретач наставнику да са вероучитељом организује студијско путовање у оне манастире Фрушке горе значајне за српске ауторе и историјске личности (Хопово – Доситеј, Крушедол – Ангелина Бранковић, Лаза Костић, Фрушкогорска Раваница (Врдник) – кнез Лазар, Милица Стојадиновић Српкиња, Гргетег – Змај Огњени Вук, Шишатовач – Вук Караџић, Лукијан Мушицки), на којем ће путем стваралачких активности ученици представити значај поменутих светиња и историјских и епских личности за наше духовно наслеђе, у оквиру програмских оквира у основној школи.

Локализовање у рецепцијском контексту изводи се путем повезивања дела истог аутора обрађених у различитим периодима. Кључни чиноци текста (ликови, теме, мотиви, идеје, поетски поступци) повезују се приликом локализовања, што се поводом овог одломка може формулисати на следећи начин:

У петом разреду читали сте Доситејев есеј О љубови према наукама у коме је истакао значај учења и образовања код младих. У млађим разредима основне дружили сте се са животињама из Доситејевих басни, од којих је свака имала наравоученије. У одломку из његове аутобиографије који је пред вама сазнаћете зашто га је љубав према наукама довела у манастир и које наравоученије је тамо стекао, на основу властитог искуства и савета његовог драгог игумана и духовног учитеља Теодора Милутиновића.

Овај вид локализовања уважава континуирану везу наставе Књижевности од млађих ка старијим разредима и по мотивској сродности повезује три жанра која је Доситеј писао, есеј, басну и аутобиографију, као изразито просветитељске жанрове. Важно је повезати и технику давања поуке дела путем наравоученија, јер би и Доситејеви коментари о младачким заблудама и монолог игумана Теодора садржински одговарали овом композиционом чиниоцу басне.

Локализовање помоћу садржаја којим се објашњавају жанровске специфичности текста реализује се тумачењем аутобиографије као кључног књижевног појма. На тај начин, ученици ће обновити овај појам обрађен у петом разреду приликом одломка из Мојих изума Николе Тесле, што би им се могло представити на следећи начин:

Доситеј Обрадовић, српски просветитељ, живео је и стварао у 18. и почетком 19. века. Своја искуства о одрастању и сазревању представља ти у својој аутобиографији Живот и прикљученија. Аутобиографија је књижевна научна врста у којој нека знаменита личност представља своје богато животно искуство у младости и зрелом добу, своје успехе и неуспехе, сазревање и упознавање, своје дело и постигнуће. До сада си читао одломке из Теслине аутобиографије Моји изуми који описују његове детиње несташлуке и љубав према сазнању и науци, а од Доситеја ћеш сазнати како је, тражећи путеве сазнања, као младић стигао у манастир Хопово у који се никада није успео уклопити и тамо упознао свог духовног учитеља, игумана Теодора Милутиновића.

Оваква локализација, написана пречишћеним и ученицима јасним стилом, не везује се за поетске одлике просветитељства и детаљанијих биографских података који се могу

прочитати у белешци о аутору (даје се само временски оквир Доситејевог живота), већ за значај читања аутобиографије као жанра код младих. Такође, овај запис упућује на сродност искуства Тесле и Доситеја који трпе осуду средине; као што Тесла крши строг црквени ред скачући госпођи на шлеп, тако и Доситеј читајући књиге не успева да се уклопи у монашко пландовање за гозбом. Истовремено, моћ сазнања, у коју и Тесла и Доситеј непоколебљиво верују, упућује ученике да путем тематско-мотивских сродности у оквиру истог аутобиографског дискурса прихвате евидентну дидактичку тенденцију оба великана.

Локализовање путем непознатих или мање познатих речи погодно је због специфичности црквенословенизма *прикљученија* у наслову Доситејеве аутобиографије, тежећи да се успостави трајнија веза између значења наслова дела и садржине репрезентативног одломка, уз повезивања садржаја Књижевности и Историје српског језика:

Запажаш да Доситејева аутобиографија има помало необичан назив Живот и прикљученија. Замисли једног изузетно интелигентног младића који се образовао читајући књиге на црквенословенском језику. Он је своје догађаје, доживљаје и авантуре зато називао прикљученија. Пред тобом су бурни дани Доситејевог боравка у манастиру Шишатовац, у који је отишао да прошири своје знање. У то време, половином 18. века, књижевни и богослужбени језик Срба већ је био рускословенски језик, који је заменио српскословенски језик, књижевни језик којим су Свети Сава и Стефан Првовенчани писали житија.

Локализовање се врши и унутар интерпретативног низа, поједини значајни биографски и поетички подаци повезују се са тумачењем значењских и композиционих слојева текста. Приликом тумачења одломка „Ево ме међу калуђери – што сам тражио, то сам и добио”, током тумачења младићеве опчињености књигом, наставник може поменути да се Доситеј као дете образовао на претежно црквеним књигама за школску и ваншколску употребу (псалтир, часловац, минеј, јеванђеља, књиге о празницима), те да је своје духовно име и пронашао у књизи (ранохришћански светац Доситеј који је напустио богат дом и посветио се аскези). Приликом описивања монашке трпезе која је одударала од хришћанске скромности, може се истаћи да је Доситеј био изричито против неумерености братства и покушавао да им својим примером строгог поста укаже на заблуде, али и да је у Србију 1804. године са запада донео кромпир, кртоласту биљку према којој су у почетку сељани имали зазор као „ђаволој сорти”, али која се врло брзо примила и постала важан део националне гастрономије. На тај начин је ова чувена анегдота инкорпорирана у садржинско ткиво репрезентативног одломка и не представља изоловану занимљиву целину која се штампа иза текста, а не указује се на мотивску сродност са Доситејевим наративом. Такође, у монологу игумана Теодора Милутиновића помиње се млади Рајић, што је погодно за повезивање са садржајима Историје српског језика. Године 1758, у време када је Доситеј у Хопову, млади теолог са Кијевске академије Јован Рајић вратио се у родне Карловце и постао предавач у школи за богослове и учитеље. Наставник ће напоменути да је Рајић, као ђак Славјанске школе Емануила Козачинског, а потом школован у Русији, писао рускословенским језиком који је и данас богослужбени језик у Српској православној цркви, те да је као и Доситеј био изузетно плодан писац, оставивши нам спев „Бој змаја с орлови” и „Историју разних словенских народа”. Упућујући Доситеја на младог Рајића, игуман Теодор му указује да мора проћи света да би стекао ученост „жеднећи, наготујући, гладујући”, баш као што је и млади Рајић пешке кренуо у Русију по знање.

2.2.4.4. Литерарна прерада у функцији локализовања

Још један вид локализовања могао би се осмислити путем *литерарне прераде* претходног тока радње. Да би добили јаснији увид у развојне фазе Доситејевог детињства и разлоге који су га навели да оде у монахе, ученици могу добити сажето препричан предтекст Доситејевог одласка у манастир, који би наставник могао припремити на наставном листу и

поделити ученицима да га прочитају код куће. Речено је већ да је прерада начин да се млађим генерацијама читалаца приближе дела језички презахтевна за данашње време и да вешто осмишљено прерађивање које поштује принципе довољности и узрасне прилагођености неће изневерити вредност целовитог читања које се у нешто старијем узрасту (у средњој школи) или са нешто напреднијом групом ученика (на додатној настави) може успешно осмислити. Значајно је реално проценити могућности ученика при фронталном раду, јер презахтеван оригинал који прате само надарени или за наставу књижевности посебно заинтересовани ученици (а и они неретко – веома отежано), пасивизује остатак одељења и ствара отпор према конкретном наслову и аутору.

Постоји више прерада *Живота и прикљученија* намењених младима, од којих као узрасно најприближнију и поетички најкоректнију треба поменути прераду *Доситеј и његово доба* аутора Милутина Тасића¹³⁸ којој се језички прилагођени одломци из *Живота и прикљученија* смењују са Тасићевим биографским пасажима писаним јасним, језиком данашњим генерацијама читалаца. Ученицима заинтересованим за додатно читање може се дати ова књига помоћу које ће усменим или писаним путем изложити Доситејеву биографију или се може задужити група ученика да је представи као изборну лектуру.

Међутим, наставник се не мора везивати за туђе ауторске прераде, понекад невешто урађене у погледу језичких слојева текста, а најчешће и ретко доступне, (као што је случај са поменутом Тасићевом прерадом), већ може и самостално, у сажетој, али динамичној и поетски интонираној форми, представити Доситејева детиња сећања. Ова изразито занимљива и актуелна прича о одрастању, губитку чланова породице, љубави према књизи и дечачким заблудама ученицима могла би бити тематски-мотивски привлачна, али је самостално читање у седмом разреду на славеносрпском језику ученицима изразито тешко. Да би се упознали са Доситејевим детињством и мотивисали за читање одломка „Ево ме међу калуђери – шта сам тражио, то сам и добио”, али и успоставили компаративне везе са претходно обрађеним аутобиографским текстовима, ученици добијају следећу прераду на наставном листу, чији ће садржај усмено представити у уводном делу часа.

Детињство Доситеја Обрадовића

(према аутобиографији Живот и прикљученија)

Доситеј Обрадовић је рођен у селу Чакову у Банату (данашња Румунија, околина Темишвара) као Димитрије. Отац му се звао Ђурађ Обрадовић, по занимању ћурчија и трговац, али је недуго по Димитријевом рођењу умро. Димитријева мати, оставши удовица са четворо деце, преудала се, али је у другом браку била веома несрећна и убрзо је и она умрла. О сирочићима су се бринули стричеви Грујица и Никола, желећи да их правилно усмере и васпитају. Стриц Никола, трговац по занимању, улагао је у Димитријево образовање и подстицао га да учи, надајући се да ће дечак једног дана отићи међу трговце или занатлије.

Димитрије је у школи показао изузетно интересовање за књигу и учење. Његов први учитељ старац Добра приметио је да је детету непријатно што учи из поцепаног буквара свог старијег брата Илије, па му је поклатио нови буквар. Дечак је био послушан и миран па га учитељ никада није морао ударити шибом у школи (за разлику од непослушне деце), а стално му је давао нове књиге за читање. После буквара тада су се у школи читали часловац (црквена књига са молитвама по часовима) и псалтир (књига библијских песама – псалама), а након тога Димитрије је читао катихизис (православно исповедање), прологе (уводе у житија) и житија (средњевековне биографије светаца). Лепо и течно је казивао чудесне

¹³⁸ Тасић (2008). Милутин Тасић, *Доситеј и његово доба*, Горњи Милановац: Дечје новине.

приче о чудима светаца, чему су му се други дивили, иако би понекад свештеник из цркве говорио да му младић квари књиге.

Као што видимо, Димитриј је углавном читао религиозна дела и временом је пожелио да живи животом пустињака и свеца. Чуда и чудеса из времена раног хришћанства сасвим су га опчинила и он је пожелио да оде у монахе. Тражио је неку пештару или пустињу у околним манастирима да би чинио чуда, али тамо су монаси живели сасвим обичним животом, јели су и пили. Стриц Никола је саветовао дечака да је још млад да би сасвим разумео Јеванђеље и да га не би требало узимати здраво за готово, али је Димитрије био веома тврдоглав. Једном приликом, упознао је игумана Дечанца који је путовао у Турску и решио је да побегне с њим како би осетио чари пустињског монаштва у земљама описаним у Библији, али је стриц успео да их стигне у вароши Сенђурађ. Тек тада им игуман саопштава да монаси у Турској јако тешко живе, да гладују и просе, да их прогоне и да су бројни манастири и цркве претворени у џамије.

Након учитеља Добре, у школу долази нови магистер који није имао тако нежну и меку душу. Димитрије почиње да изостаје из школе, желећи да научи грчки језик који је чуо од старца Диме у цркви. Уместо у српску школу, Димитрије је одлазио у грчку школу да учи грчка слова. Магистер у српској школи га је због тога казнио, четири дечака су га положила на клупу и потом је добио батине. Кажњен је зато што је желео да прошири своје видике. У то време омрзао је грчки језик због сурове казне, да би га касније, путујући по Грчкој, течно научио.

Стриц Никола шаље Димитрија у Темишвар на занат. Дечак је учио као шегрт за трговца и капамацију (јорганџију). У великом граду видео је да се калуђери баве трговином, уживају у материјалним добрима, а послужујући на вечери код епископа, видео је да се он и архимандрит госте и живе у раскоши. Сам епископ јео је месо, подржавао је будуће свештенике да се жене и заснивају породицу и није имао високо мишљење о монасима у манастирима.

Димитрије је једно време прижељкивао да се ожени, али га је сусрет са калпагчијом (занатлијом за капе) Тодором поново усмерио ка монашењу. Тодор му је причао о чудесној Фрушкој гори, пуној монаха, пустињака и манастира, а посебно је истицао лепоте манастира Хопова. Без размишљања, Димитрије одлучи да бежи у манастир, а са њим пође и његов друг Ника, којем је досадило да учи занат. Момци су, распитавши се за путеве до Срема, кришом утекли из Темишвара. Прешли су Тису, Бегеј и Дунав, преноћили у Сремским Карловцима, а потом кренули према Хопову, прошавши поред манастира Крушидол и Гргетег и варошице Ириг.

Димитрије је био задивљен лепотом манастира, ушушканог међу обронцима Фрушке горе, али први сусрет са монасима био је далеко од очекиваног. Игуман Теодор Милутиновић примио је Доситеја да му буде духовник, док Нику преузима други монах да му ради физичке послове.

Недуго затим, Никина мати дође са Димитријевим братом Илијом да врати сина. Инсистирала је да се младић сместа врати кући. Илија је Димитрију пренео стричеву поруку да га неће пошто-пото враћати, да му је жао што је одабрао монаштво, али да његов избор поштује. Недуго затим, Димитрије постаје монах Доситеј.

Од првог дана свог доласка у манастир он у игуману Теодору стиче саветника и пријатеља, а о његовим манастирским данима читаћемо у одломку из Читанке.

Читајући ову прераду, ученици уочавају два битна сегмента Димитријеве личности, љубав према књизи и науци и некритички однос према црквеној литератури. Жељан читања, али исувише млад да разуме смисао религијске књижевности, да разликује фикцију и фантазију ранохришћанске библијске повести од реалности 18. века, у трговачкој и занатској

средини у којој је потекао, Доситеј је желео да стекне нешто чега у стварности нема, чист светачки апостолски живот. У свету око њега свештеници и монаси живели су више световним, а мање духовним животом. Уз сав труд својих раних учитеља, Димитрије је, као и друга деца на нашим подручјима, знање црпео из духовне литературе, а у то време до научних књига из западне Европе, у којој је увелико цветало просветитељство, није могао да дође. Такође, ученици уочавају да се мали Димитрије прерано суочио са губитком родитеља, али да је у лику стрица Николе имао доброг старатеља и заштитника. Види се да је био и другачији од друге деце, други нису били тако пажљиви у школи нити темељни у учењу, али су радо прихватили да се баве сигурним пословима, занатом и трговином. У лику два учитеља, учитеља Добре и магистра, уочава се видна разлика. Док је први подстицао свог даровитог ђака да чита и открива нова сазнања, дотле га је други истукао јер је отишао у грчку школу. И најпосле, запажају се и Димитријева дечачка тврдоглавост и опирање ауторитетима, што је младим реципијентима генерацијски веома блиско. Отвара се могућност да се упореди школовање у време Доситеја и доцније, у време Тесле и Миланковића, примети да су сва три дечака још у детињству показивала црте генијалности. Код Доситеја је превладало интересовање за књижевност, а код Тесле и Миланковића, у време далеко развијенијег школског система, за природне науке. Ученици уочавају да су сва три дечака била помало склона несташлукима и опирањима, што није чудновато за ђачко доба, али да су били очарани пред изазовима учења и жељни знања. На лексичком плану, ученици се упознају са називима црквених књига и неком данас готово изумрлим занимањима, па се усвајањем ових историја и архаизма богати њихов пасивни фонд речи.

2.2.4.5. Студијска посета и употреба научнопопуларне литературе као вид ширег локализовања

Један од начина да се ученици приволе Доситејевом лику и делу јесте и студијски излет у делове Београда у којима је по доласку у Србију боравио Доситеј Обрадовић. Као помоћ за ово путовање може послужити књига *Књижевни водич кроз Београд* Јове Анђића, настала на основу пешачких тура по престоници коју је аутор посветио српским писцима. Занимљивости везане за Доситејев долазак у Београд, подизање Велике школе и познанство са Карађорђем и Вуком Караџићем ученици ће открити уколико обиђу Академски парк, Музеј Вука и Доситеја, Калемегдан и Саборну цркву, а Анђићеве записи, које би ученици могли усмено да казују на задатим локацијама, уз читање цитата из *Живота и прикљученија*, могу им бити привлачни и интересантни. Усвајање значајних података о другом српском просветитељу, као и тешкоће у језичком разумевању текста могу се успешно савладати уколико се Доситеј лоцира у познато окружење (барем када је ученицима из Београда реч), а његове тежње да прошири видике, упозна нешто ново, путује и ради на себи, повежу са жељама и амбицијама које наши ученици имају кад је реч о њиховој будућности. Јово Анђић даје прецизне локације на којима су се налазила или се и даље налазе места у Београду у којима је Доситеј Обрадовић живео и стварао у Београду. Пре студијске посете или студијског путовања¹³⁹ наставник треба да осмисли прецизну путању кретања, задужења ученика на различитим локацијама (усмена или писана излагања). Пре одласка на терен, ученици благовремено добијају примарну и секундарну литературу, наставник модерира њихов рад и усмерава их да га обликују у виду пројектне наставе. Следи модел једне такве посете¹⁴⁰:

¹³⁹ Студијским путовањем у настави Књижевности бавила се Мирјана Стакић у књизи *Путујућа учioniца* (Стакић 2018), указавши да се радним и стваралачким ангажовањем ученика везаним за места која се обилазе (реферати, говорне вежбе, састави) током путовања успешно остварују наставни циљеви и задаци на терену и избегава непримерено понашање младих. Примери су дати из ауторкине наставне праксе у Филолошкој гимназији у Београду.

¹⁴⁰ Ову студијску шетњу кроз Београд, названу *Потрага за Доситејем* у Београду, наставник Наташа Кљајић реализовала је 18. 11. 2018. године са одељењем 7₃ из ОШ „Бранко Радичевић” у Прогару.

Тачка 1 – Градски парк у Земуну

Доситеј на граници два царства

Доситеј Обрадовић је 1807. године планирао да дође у Београд, дивећи се Карађорђевим успесима у Првом српском устанку. Пре тога је у Трсту сакупио међу богатим Србима новац за устанике, па није ни чудо што су га Аустријанци сматрали за шпијуна. Више од годину дана чекао је на дозволу аустријских власти да пређе у Србију, а провео је око месец дана у карантину који се налазио на месту овог парка, опасаном зидинама и под надзором стражара. У том истом карантину који су звали Контумац, леглу болести и зараза, боравио би и Вук Караџић сваки пут када би из Беча полазио у Србију Милоша Обреновића да скупља народно стваралаштво. Ове две цркве, православна посвећена Светом архангелу Гаврилу и католичка, посвећена Светом Року, једине су сачуване грађевине из тог времена, а овај лепо парк краси и зграда Земунске гимназије

Никола Шербан 73

Тачка 2 – Калемегдан, код Победника

Доситеј стиже у Београд

Овде испод зидина Калемегдана некада се налазила царинарница до које су странци стизали лађом, а данас ту је Лука Београд и велики бродови пристижу са туристима који разгледају наш град. Након што га је Карађорђе срдачно поздравио, дао му је да станује у раскошном Пашином конаку који се налазио поред ове беле зграде из истог периода у којој је Завод за заштиту споменика Србије. Попевши се Великим степеницама у варош, Доситеј се уселио у велику и раскошну кућу где је сместио и своју библиотеку. Тада је написао следеће речи у једном писму: „Сад сам се наново подмладио, браћо, сад више ни за што не марим, дочекао сам своје и прочитај”. Овде није дуго живео јер је кућа била хладна, а са реке и сада, као што видимо, дувају јаки ветрови. Решио је ипак да се пресели у варош, на скромније али топлије место. Његов Конак је касније срушен.

Алекса Велисављевић 73

Тачка 3 – Кнез Михаилова улица, код Градске библиотеке

Становник главне улице у граду

Ово лепо здање Градске библиотеке некада је у 19. веку био раскошни хотел „Српска круна”, ту су се одржавали балови на које су долазили српски владари и високе званице да плешу коло и валцер. Али, почетком 20. века на месту ове и суседне, не баш лепе зграде (ТЦ Рајићева), налазио се низ кућа, а у једној од њих је живео и Доситеј. Ту је правио први урбанистички план Београда, јер је тада град био пун блатњавих, кривудавих и уских улица, ниских кућица и уцерица, што је наслеђено од Турака. Доситеј је желео да Београд бар мало заличи на велике европске градове у којима је живео. На овом месту добио је и свој споменик, рад Рудолфа Валдеца, тачно на крају Кнез Михаилове улице 1914. године, а преко пута, на почетку Калемегдана нашао се споменик Карађорђу, који су Аустријанци срушили у Првом светском рату. Доситејев споменик није више овде, а ускоро ћемо га наћи на другом месту. Поред овог тржног центра је Рајићева улица, а то је онај млади Јован Рајић кога игуман Теодор помиње у тексту и који је био учитељ, књижевник и историчар у Доситејево време.

Радован Барјактаревећ 73

Тачка 4 – Академски парк

Доситеј се дошетао у Академски парк

Ево најзад тог споменика који је „добио ноге”. Као што видите, имамо утисак да Доситеј шета, са овим зањиханим капутом, штапом и шеширом. Непријатељ је уништио Карађорђеву бисту, али је његовог министра просвете поштедео и када се рат завршио, а

бивша Велика пијаца коју знамо из серија „Шешир професора Косте Вујића” и „Сенке над Балканом” постала Академски (Студентски) парк око кога је неколико факултета, решено је да се Доситеј, Јован Цвијић и Јосиф Панчић доселе овде. Не они, наравно, него ова три споменика. Ево, овде можемо прочитати и Доситејеву мисао „Ја ћу писати за ум, срце и за нарави чловеческе, за браћу Србље којега су год они закона и вере” из Писма Хараламптију и речи једно новинског критичара које најбоље описују овај споменик „Идућ учи у векове гледа”.

Душан Добросављевић 73

Тачка 5 – Дорћол, Музеј Вука и Доситеја

Код Доситеја на часу

У овој згради налазила се Велика школа, прва високошколска установа код Срба и зачетак Београдског универзитета. Ту су учили први српски студенти, а међу њима и Вук Караџић. У ово здање Велика школа се уселила 1809. године, а пре тога је била у кући у Господар Јевремовој 22. Доситеј је оснивач Велике школе и своје ђаке је спремао или за високе државне функције или за писаре. Учио их је да буду вредни и марљиви и да све што код њега науче употребе за добробит Србије. Велика школа је имала и школско дворште, а ја замишљам да су пред једним овако великом дрветом какво је ово које овде видимо, ђачко друштво понављало лекције или делило ужине. Данас је у овој згради Музеј Вука и Доситеја.

Марко Танкосић 73

Тачка 6 – порта Саборне цркве

Вечна му памјат

Ми смо сад у порти Саборне цркве у Београду, на месту где су се српски владари крунисали (Александар Обреновић, краљ Петар I Карађорђевић), где је дириговао Првим београдским певачким друштвом композитор Стеван Стојановић Мокрањац и где су сахрањени Вук и Доситеј. Доситеј умире у зиму 1811. године и цео Београд је дошао да испрати свог мудрог просветитеља. Није доживео пропаст Првог српског устанка 1813. и убиство Карађорђа у Радовањском лугу 1817. године. Када су 1897. пренели кости његовог ученика Вука са бечког гробља Маркс, решено је да се и Доситеју уреди гробница. Тако учитељ и ученик почивају један поред другог на овом светом месту, показујући да се образовање преноси с млађих на старије.

Андријана Јелесијевић 73

Припрема ученика за овај пројекат трајала је десетак дана, уз читање извода из Анђићеве књиге, сугерисање ученицима да не преносе дословно податке из литературе, већ да свој текст прожму аутентичним детињим доживљајем, дозом хумора и игривости, што је видљиво у насловима и појединим коментарима, али и да покушају да повежу податке са данашњим изгледом тих места (постојање тржног центра, студенти који уче у парку), као и да утврде везе тих места са другим знаменитим Србима (Карађорђе, Мокрањац, Вук Караџић, српски владари) и значај грађевина (Градска библиотека, Завод за заштиту споменика Србије, Саборна црква, Музеј Вука и Доситеја). Ученици су потом спремили своје забелешке као усмена излагања, вежбајући реторичке вештине, а дато им је и да себе замисле у улози туристичког водича, у чему су посебно били умешни. Поврх свега, како ова група ученика живи у најзападнијем београдском селу 40 километара од центра града и недовољно познаје престолицу, остварен је циљ да боље упознају свој град трагајући за Доситејем. Склапајући делове приче на назначеним локацијама, добили су потпуније и целовитије знање, што је показано током петнаестоминутне провере знања реализоване десетак дана касније, постигнућа су била знатно боља него на истој провери реализованој без датаљнијег локализовања и студијске посете пре годину дана код претходне генерације седмака, сличне по постигнућу и могућностима. Разгранато локализовање током обраде текста и доцније, током рада на

пројекту *Потрага за Доситејем* ученици су оценили као поступак при наставној интерпретацији који би чешће волели да примењују.

2.2.4.6. Завршна разматрања

Идејни слој овог текста, који се лакше открива уколико се вешто надовеже на различите видове локализовање, заснива се на потреби да радимо на себи, стално усавршавамо своје способности, знања и умења, да се трудимо да у оној области коју одаберемо као свој животни позив будемо што бољи. Темелитост, упорност и преданост знању воде нас напред и духовно испуњавају. Пuteви до знања понекад су замршени и чудни, понекад следећи своје снове можемо и да се нађемо на погрешном месту, да нам очекивања буду изневерена, али зато не би требало да одустанемо, већ да наставимо даље. Овај одломак указује на значај мудрих људи који нам могу дати паметне савете, какве је Теодор Милутиновић дао Доситеју, али се кроз Доситејев живот и рад види и значај непрестаног усавршавања и посебно – путовања као начина да проширимо своје видике. На тај начин он испуњава све естетичке и дидактичке захтеве који један одломак из обимније књижевне целине може чинити репрезентативним, поштујући узраст ученика, видљиво приказујући жанр аутобиографије и водећи својим током ка просветитељском поентирању.

Као што је показано, бројне су варијације којима би се ученици могли уживети у свет књижевноуметничког дела путем локализовања: ужег и ширег, уводног и завршног, као и растреситог локализовања, а у зависности који формални или семантички сегмент текста током интерпретације се жели истаћи, са којим текстовима се током повезивања садржински, значењски, жанровски или идејно намерава довести у везу, које изванпредметне и унутарпредметне корелације се желе успоставити и које међупредметне компетенције истаћи (компетенције за учење, решавање проблема и сарадња, естетичка компетенција, дигитална компетенција, предузетништво). Дobar баланс електронских и штампаних извора о аутору и времену у коме је стварао, писаних у научном или у научнопопуларном дискурсу, не само кроз сагледавање текста, већ и кроз употребу слика, фотографија и рада на немој карти или хамеру, такође може бити делотворно током локализовања, као и читање прерада у фронталном раду.

На примеру прерађених првих глава Доситејеве аутобиографије, језиком блиским ученику основне школе, описани су они сегменти оригиналног дела који прецизирају поводе радње дате у репрезентативном одломку, а одговарају дискурсу прозе за децу и младе. Тако локализовање, схваћено у најширем смислу, има значајну мотивисања ученика да заволе аутора и дело према којима могу имати предрасуде. Такође, истакнуто је како на основу постојећег научнопопуларног штива ученици путем усменог или писаног излагања откривају и једни другима представљају локације важне за личност аутора, упознајући истовремено и свој град. Здружени са стваралачким активностима и обogaћени демонстративним методом, испреплетани бројним корелацијама и међупредметним компетенцијама, сви ови методички поступци који се надовезују и повезују, чувају књижевну традицију од површне наставне интерпретације и неразумевања данашње младежи, удахњујући јој свежину кроз откривање универзалних и актуелних дилема које дело настало давних дана чине књижевним класиком.

2.2.5. ВАНПРЕДМЕТНА КОРЕЛАЦИЈА НАСТАВЕ КЊИЖЕВНОСТИ И ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ ПРИ ОБРАДИ *ДОЖИВЉАЈА НИКОЛЕТИНЕ БУРСАЋА БРАНКА ЋОПИЋА*¹⁴¹

2.2.5.1. Интермедијални карактер Ћопићеве збирке прича *Доживљаји Николетине Бурсаћа*

Интермедијална веза књижевности за децу и младе и ликовне надоградње (илустрације, графички дизајн) условљена је потребом да се младом читаоцу сликовито представи свет уметности речи. Понекад ту везу успоставља и сам аутор, самостално илуструјући своје дело (Антоан де Сент Егзипери, Мошо Одаловић) или се користи формом калиграма како би дело и визуелно указало на своју тематику (Слободан Станишић). Често аутор по властитом сензибилитету бира илустратора, чије већ постојеће радове може да интерполира у своје дело¹⁴², а некада књига и илустрације настају паралелно.¹⁴³ Издавање истог дела код различитих издавача може довести до промене илустратора, а промена илустрација или њихово изостављање могу оставити другачији утисак на младог рецепијента¹⁴⁴.

Један од таквих примера може бити Ћопићева збирка приповедне прозе *Доживљаји Николетине Бурсаћа*, коју је у издању ИК „Свјетлост” из Сарајева из 1958. године илустровао Зулфикар Зуко Џумхур¹⁴⁵ и које је више пута прештамповано. Данас је оно ретко по школским и јавним библиотекама, али је током шездесетих и седамдесетих година прошлог века било присутно у лектирској употреби, те старије колеге, посебно оне које су предавале у основним школама у Босни и Херцеговини, памте да су га радо и често користиле у настави.

Џумхурова ликовна надоградња Ћопићевог текста који обилује хумором, иронијом и гротеском ово, на први поглед неугледно издање, чини драгоценим за корелацијско-интеграцијско повезивање наставе Књижевности и Ликовне културе. Ликовни доживљај Ћопићевог наратива који је Џумхур пренео у илустрације у карикатуралном маниру¹⁴⁶, створио је један складан, динамичан и сасвим логичан спој књижевности и ликовне уметности, који је у неким доцнијим издањима изостао.¹⁴⁷

¹⁴¹ Ликовни и поетички аспекти овог дела разматрани су у: Кљајић (215в).

¹⁴² Након што је написала роман *Оставити код руже*, Весна Ћоровић Бутрић је на изложби графика Будимира Димитријевића уочила радове који тематизују детињу самоћу, машту и снове, те су они као интермедијална допуна пренети у коначну верзију дела.

¹⁴³ Владимир Вукомановић Растегорац, аутор *Баладе о смрти* писао је текст, а илустратор Јана Растегорац радила је илустрације. Често би у процесу стварања илустрација навела аутора како да осмисли и уобличи текст.

¹⁴⁴ Коларовљеве романе *Аги и Ема* и *Дванаесто море* и издању ЗУНС-а ликовно је надоградила Мања Радић истичући тугу и самоћу, али и потребу за љубављу Агија, Кие Сибин и Симоне. Доцнија издања издавачких кућа „Bookland” и „Лагуна” нису илустрована. Ова дела неспорне литерарне вредности имају позитивну рецепцију код младих читалаца, али он је знатно израженији уколико читају ЗУНС-ова издања.

¹⁴⁵ Зулфикар Џумхур (1920–1989), пореклом из старе породице имама, школовао се у Београду и Сарајеву. Завршио је Ликовну академију у класи Петра Добровића. Прве цртеже објавио је у Народној армији 1947. године, а доцније је објављивао у „Борби”, „Језу”, „Ослобођењу”, „Политици”, „НИН-у” (преузето са: http://www.camo.ch/zuko_dzumhur.htm) 13.07. 2015).

¹⁴⁶ О стилу Зука Џумхура као карикатуристе укратко се сазнаје да је „прецизан, духовит и сведен на основне линије” те да „има нешто од сугестивности и рафинмана јапанскога потеза тушем”, као и да су његове „карикатуре на насловној страници Политике, често биле рјечитије од најрјечитијег политичког коментара” (преузето са: http://www.camo.ch/zuko_dzumhur.htm, 13.07. 2015) Управо у том контексту убојите сведености, сугестивности и хумора, вреди истаћи Џумхурову ликовну допуну Ћопићевог текста коју он потписује као илустрацију, а реализује као карикатуру.

¹⁴⁷ Поставља се питање да ли су ове илустрације-карикатуре на неки начин склоњене, повучене у други план, као да сувише вуку на манир сликања партизанског покрета у нешто касније снимљеним филмовима Живојина Павловића. Можда су исувише указивале на Ћопића-сатиричара који се провукао маказама цензуре као „легендарни писац из читанке”, али се „иронијски Ћопић” у рецепцији дела повлачио пред „хроничарем НОБ-а”, творцем неустрашивог јунака Николетине. Видљива су Ћопићева већ тадашња „скретања с курса”, скретања која су овој књизи несвесно дала легитимитет да задржи статус књижевног класика, макар и у статусу изборне лектире у 7. разреду основне школе. Те давне 1958. године неустра-

2.2.5.2. Појам карикатуре у настави Ликовне културе – полазиште за ванпредметну корелацију са наставом Књижевности

На часовима Ликовне културе ученици се обично након обраде портрета, упућују да се огледају и у ликовној форми карикатуре, а сваке године се мотивишу да учествују на ликовном конкурсима „Мали Пјер”. Такође, усвајају и елементарна теоријска знања о карикатури, кроз уџбеничку литературу или путем наставног листа. Следи пример наставног листа који би био примерен ученицима седмог разреда, који је сачинио Миле Недимовић, наставник ликовне културе, школске 2014/2015. године:

Карикатура (термин потиче од италијанске речи „caricare” – претворити, претерати) означава заоштрени приказ друштвених, политичких, приватних или општељудских тема, углавном средствима графика. То је ликовна критика одређеног друштвеног проблема са наглашеном поентом и поруком.

Карикатура је настала у бароку, али се захваљујући техникама штампе, пре свега литографије, калиграфије и гравуре у челику, развила тек у 19. веку у општи облик изражавања који је познат и као уметнички медијум. Често се карикатури додаје и текстовно објашњење, краћи дијалог или се низ карикатура ниже хронолошки како би исприповедале неку причу.

Контекстуална веза са неким актуелним догађајем чини модерну карикатуру важним критичким средством у савременом друштву. Инспирација за карикатуру је због тога увек нека одређена друштвена ситуација подложна критици, коју карикатуриста намерним претеривањем разоткрива у својој противречности или је оптужује (карикира). Док црта карикатуру, аутор се користи хумором, иронијом или сарказмом, подсмева се благо, али и грубо и заједљиво, често исказујући жал или огорченост над стањем у друштву. У сваком од ових случајева карикатура садржи осмишљен текстовни коментар теме која се разматра.¹⁴⁸

Џумхурове карикатуре у наставној пракси визуелно обогаћују читање овог дела у доцнијим издањима која најчешће нису илустрована или су присутне илустрације знатно слабијег уметничког домета, без елемената карикатуралног израза. Током часа наставне реализације, наставник српског језика у сарадњи са наставником ликовне културе тежи да усмери пажњу ученика на тематске и мотивске аспекте Ћопићевих прича, те да се они доведу у везу са елементима Џумхуровог ликовног приказа. Интеграцијом часова Српског језика и Ликовне културе, два часа би могла да се повежу за анализу карикатуралних елемената у *Доживљајима Николетине Бурсаћа* и израду карикатура инспирисаних Ћопићевим делом. Да би се уважио принцип економичности, фронтални рад би захтевао селекцију мањег броја карикатура, док би у овом случају ефикаснији групни рад омогућио да се анализира више карикатура. Фронтални рад би подразумевао приказивање карикатура на презентацији, док би групни рад захтевао и да се свакој групи умноже карикатуре које описују. Од ученика би се тражило да препознају коју причу карикатура илуструје, опишу однос Ћопићевог наратива и Џумхуровог ликовног приказа, хумористичке црте које износи Ћопић и начин на који их Џумхур визуелно дочарава.

пиви карикатуриста Зулфикар Џумхур истакао је неулепшаним и необлаженим ликовним изразом есенцију хумора, ироније, али и специфичне крајишке етике, засноване на граничарској дисциплини и усменој епизи, као и ону фину, сетну, сентименталну црту Босне и њених житеља који иза грубости, тврдоглавости и незграпности, крију нежно, голубије срце.

¹⁴⁸ Колега Недимовић је, користећи се одредницом *Карикатура* на Википедији (<https://sr.wikipedia.org/sr-ec/%D0%9A%D0%B0%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0>) 20. 04. 2015) извукао кључне појмове и представио их на наставном листу. Одредница је сажета, скраћена и функционално прилагођена теоријском поимању овог појма у ликовној уметности у назначеном узрасту.

2.2.5.3. Тумачење везе књижевноуметничког текста и карикатуралне илустрације – склад наратива и ликовне надоградње

Иницијално поглавље Ћопићеве збирке „Сјећање на Николетину” („Успомене из дјетињства”), које ученици поетички и семантички доживљавају као спону са збирком приповедака *Баишта сљезове боје*, уводи знане ликовне Бају и деда Радета заједно са Николетином, што Џумхур прати приказом снажног момка (крупнијег и јачег у односу на Бајицу, ђака-почетника) у сељачком оделу, „кудраве косе, израженог крупног носа и јаким шака” (Ћопић 1958: 7). Остарели деда Раде, са личком капом и квржавом штапином, ураслих обрва и „чушљавих” брчина до тог тренутка заштитник малог Бајице, предаје га исто тако снажном шаком Николетини, проговарајући у у Ћопићевом тексту речима: „– Само се ти, душо, држи уз овога ту дјечака. Не мичи се успут од њега” (Ћопић 1958: 6). Ученици запажају да је деда приказан као висок и изразито крупан човек, погурен и брижан. Упућујући својом предимензионираном шаком Николетину који је нижи од њега, а виши од Баје, предаје му свог унука како би га као старији заштитио у школи.



Слика 1. Илустрација приче „Пропаст и пророштво” (Ћопић 1958: 14)

Посматрајући илустрацију приче, „Пропаст и пророштво”, горку сублимацију слома Југословенске краљевске војке у Априлском рату¹⁴⁹, ученици примећују да Николетина и Јовица Жеж, војници пропале војске који не желе да их заробе и депортују у логор, из птичје перспективе, налик на будућу партизанску заседу, посматрају колону немачких тенкова који

¹⁴⁹ Ова прича може да буде полазиште за корелацијско-интеграцијски час Историје и Књижевности, јер се на њеном примеру може илустровати слом Краљевине Југославије 1941. године као и зачетак НОБ-а. Како се из Историје Други светски рат ради тек у другом полугодишту 8. разреда, у том периоду би било погодно планирати га. Приликом измене програмских садржаја Српског језика требало би размишљати о бољем координисању са наставом Историје, а ово Ћопићево дело би свакако требало лоцирати у 8. разред, како се и реализовало до програмске реформе из 2008. године.

освајају босанске гудуре (Ћопић 1958: 15). Примећује се да ситни, прѣасти Јовица Јеж осећа збуњеност и страх, док Николетина Бурсаћ са шајкачом и закрпљеним шињелом, гневним и огорченим погледом „одузете крајишке части” осматра како држава пропада. Она иста снажна шака грчи се у бесу, као да се скупља у песницу, не мирећи се са стањем ропског понижења:

„ – Почуј само што ти ова бена каже: ови се к нама довезоше у паради, а како ће се одвести, то нек црни ђаво зна. Тако је одувијек било” (Ћопић 1958: 18).

Ученици истичу да Николетинин поглед од гнева прераста у отпор, што Џумхур постиже састављеним обрвама и стегнутим, каменим, „квадратним” изразом протагонисте.

Причу „Бог и батина” прати гротескни приказ два усукана, жгољава домобрана троугласте и квадратасте главе, неуредно разбацане војничке гардеробе под ногама. Николетина је приказан са рукама на леђима, у ставу која је мешавина строгаће и људског сажалења. Две изобличене појаве нису репрезентативан ратни плен, већ два присилно мобилисана човечуљка која се у рату не сналазе и који ученицима делују колико смешно, толико и жалосно (Ћопић 1958: 21).

Чувени окршај са Немцима на сеоском гробљу у причи „Необични савезници” прати пример јунака Николетине са предимензионираним пушкомитраљезом. Као што војвода Момчило има сабљу са очима, а Вук Мандушић убојити цефердар, тако и Николетина, по мишљењу ученика, мора имати чудотворно оружје, које, уз оно карактеристично штектање које Ћопић уткива у текст, Џумхур доцртава као „голему направу”, с којом нема шале. Ученици, ипак, примећују једну малу недоследност на илустрацији. Николетинин дјед код Ћопића зове се Тодор, а на илустрацији је прекрштен у Танасија (Ћопић 1958: 29). Истина, у борби на гробљу учествује партизан Танасије Буљ, који се први сакрива иза гроба Тодора Бурсаћа, након чега га, из сасвим разумљивих „породичних разлога” Николетина истерује да нађе други заклон. Овом омашком у цртежу ученици се упућују на пажљиву и прецизну перцепцију ликовног дела.

Хумористички аспект Николетининог лика, честитог крајишког сељака који мисли срцем и лако упада у стање зачудности, ученицима се представља на илустрацији приче „Предавање о братству” (Ћопић 1958: 33). Мали и ситни Јовица Јеж, са усађеним „бенастим” очима крпи цокуле док се Николетина држи за титовку на глави, чудом не могући да се начуди како то да у братству и јединству један муслиман („Турчин”, како се у народу чује) може бити комесар и како сад то објаснити борцима, који су, из контекста приче, махом Срби.¹⁵⁰ Овај аспект „подрпаног хероја” још је уочљивији у илустрацији приче „Љубав и љубомора” (Ћопић 1958: 41).

Низак, карикатуралан, доброћудно смешан Талијан, постаје „конкуренција” Јовици Јежу, који је расцепљен између збуњености због Николетинине наклоности према заробљенику и урнебесно смешне закрпе Tiger trade mark, коју је херој себи пришио на тур у недостатку бољег материјала. Ученици овај поступак у илустровању оправдавају реалним стањем бораца за слободу који су имали лошу војну опрему, најчешће је свлачећи са мртвог непријатеља и мењајући ратне ознаке. Ратна оскудица, војевање по шумама и горама и герилски начин ратовања, какав је партизански покрет претежно и био, условили су одрпане униформе, што су Ћопић и Џумхур духовито искаркирали.

¹⁵⁰ Ова тема захвална је за корелацију наставе Историје, Српског језика и Грађанског васпитања јер указује на мултиетничку структуру партизанских јединица, али и на опасност од предрасуда према припадницима других народа.



Слика 2. Илустрација приче „Љубав и љубомора” (Ђотић 1958: 41)



Слика 3. Илустрација приче „Обрачун са богом” (Ђотић 1958: 47)

Мајка Марија, као посебно драгоцен, брижан лик, представљена је у причама „Обрачун са богом” и „Сурово срце”. Убоги Николетинин кућерак, патосан grubим даскама, са деформисаним прозором, огуљеним зидовима и невешто склепаним бродским патосом, уз

сву своју привидну беду оставља утисак дома и топлоте. Заробљени Талијан седи поред Марије и делује питоמו држећи мачку, и сам делује као какав кућни љубимац. Николетина, цртан из профила, са наглашеном „носекањом” и ставом одлучности „преваспитава” остарелу матер која је од рођења дубоко и без поговора у вери. Старица има згрчен, погурен израз тела, прекрштене ноге и руке, као да положијем тела одбија партијску новотарију. Међутим, на Ницине речи „Кад команда каже да нема бога¹⁵¹, онда га неме и квит” (Ћопић 1958: 47), старица се води логиком војничке послушности, који је дубоко усађен у свест крајишке жене:

„Она је родом Личанка, граничарка, навикла још од својих старих да поштује војску и њезине наредбе. Нема зато ништа ни против ове о богу. Кад војска каже да га нема, онда је ред слушати, јер војска зна шта ради” (Ћопић 1958: 47).

Међутим, и сам цртеж ученицима открива њено незадовољство, разочараност, тугу над укинутим Богом, што наново, кроз Џумхурово вешто перо, Николетинином изразу лица даје двоструко значење; ма колико догматски индоктринисан, и сам тражи објашњење:

„– Е нећемо тако, комесару. Најприје ти мени имаш да објасниш и како грми, и откуд је постао човјек и још триста чуда, па кад ја то будем знао, лако ће мени бити за бога. Моћи ћу онда и старој објаснити а и сам начисто бити јеси ли ми ти истину казао или нијеси” (Ћопић 1958: 48).

Сличан став, став спољашње силине и прикривене нежности“ Џумхур исцртава у илустрацији за причу „Сурово срце” (Ћопић 1958: 58) која одаје нешто од атмосфере Јесењинове песме „Писмо мајци”. Јесен као наглашени амбијент растанка, погурена старица са повезачом, у старом похабаном капуту, прати свог мргодног делију коме смета њена мајчинска брига. Ученицима се сугерише да парчетом папира прекрију Николетинин лик и уоче истакнут архетипски лик старице која свакодневно ишчекује повратак сина из даљине (мајка Стојана Јанковића, мајка Милића Барјактара). Такође им се сугерише да ову илустрацију замисле као ликовну надоградњу последње приче „Повратак” у којој се говори о последњем праштању Николетине и мајке Марије, неколико месеци пред његову погибију у Бици на Неретви и „повратак душа“ из херцеговачког крша. Они запажају да лик мајке Марије постаје универзални лик мајке која нариче за својим дететом, тиме додатно наглашавајући утисак катарзе који Ћопић постиже овом причом.

Илустрација приче „Повратак” представља сени Николетине и Јовице који се тешким кораком, макар духом, враћају у завичај, обасјана је месечевим сјајем, сјајем упокојених. Ова илустрација амбијентално изразито подсећа како на песму „Вече” Ђуре Јакшића¹⁵², тако и на завршну сцену Шотриног филма „Бој на Косову”¹⁵³ када монаси Теофан и Макарије, ходајући преко поља Косова, испраћају сен Лазарову која у том тренутку улази у „царство небеско”, што ученици памте, јер су у седмом разреду, уз анализу одломака из Симовићеве драме, гледали и филмску екранизацију. Мотив посвећења Ћопић потцртава

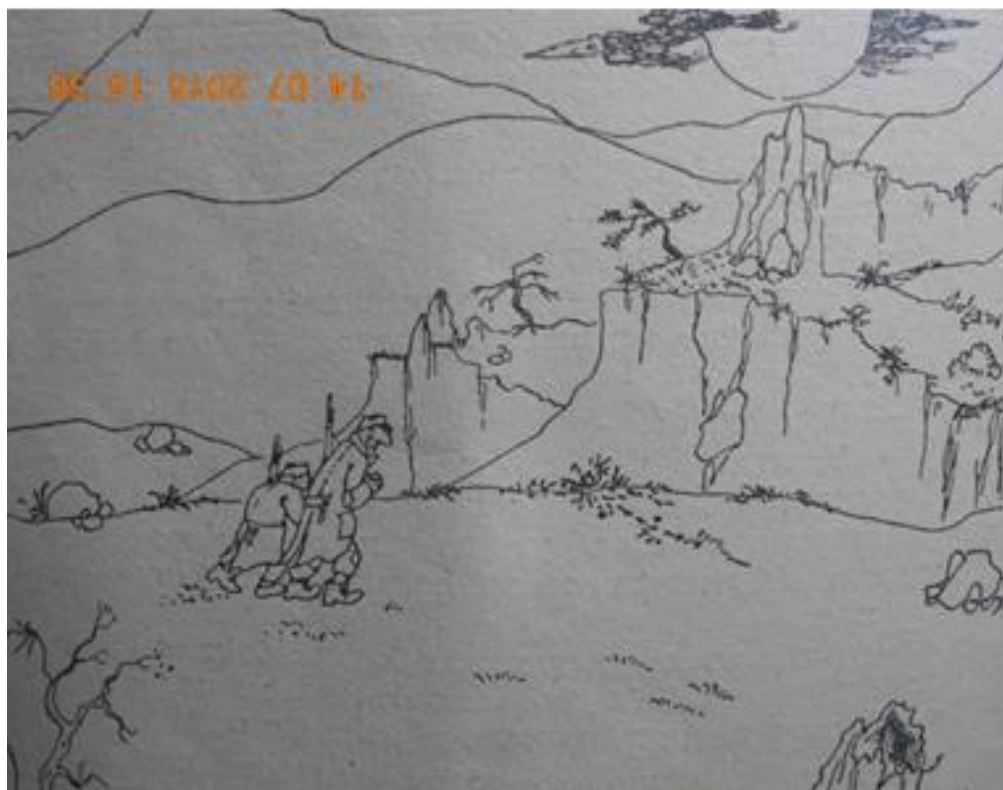
¹⁵¹ У овом издању, као и у бројним потоњим, хришћански Бог писало се малим словом. Поштујући текстолошко стање дела, као и ауторову вољу, то није мењано у називу приче и у цитатима. У неким доцнијим лектирским издањима дешавало се да се изврши правописна корекција, тј. усаглашавање према доцнијим правописним изменама, што није у сагласју са текстолошким принципом последње ауторове воље.

¹⁵² Стих „погинули витез ево се посвети” из поменуте Јакшићеве песме алегоријски представља залазак Сунца и излазак Месеца, Сунце се алегоријски престава као погинули витез у Косовској бици, а Месец као његова васкрсла душа.

¹⁵³ Филм је снимљен 1989. године по истоименом драмском тексту Љубомира Симовића. Иначе, сама збирка *Доживљаји Николетине Бурсаћа* има снажно уплетен косовски код, односно на јунаштву Лазара и Милоша Обилића, утканом у народну епiku, Николетина гради властити доживљај јуначке етике.

у визији „једне чемерне баке, већ на свашта превикле”¹⁵⁴, која у магли, пред својом колибом „склепаном на горевини” доживљава „чудо”:

„– Господе боже, господе боже, ено сад пролазе и мртви Крајишници. Иде мртав командир и мртог борца води. Оба жути, к’о восак, оба преображени. Господе драги, слава ти и хвала, нек сам само прије своје смрти видјела светитеље” (Ђопић 1958: 148).



Слика 4. Илустрација приче „Повратак” (Ђопић 1958: 150)

Мотив непрепознавања знамените личности јавља се у причама „У друштву са пјесником и „Тифусар – реконвалесцент”. У првој причи тематизован је комично Николетинино суочавање са „пјесником из школске лектире”, сувоњавим и ситним старцем кога Џумхур приказује у карактеристичном облику господина и боема, залуталог у партизанску недођију, са цвикерима, шеширом на коме је пришивена петокрака, јарећом брадицом и кишобраном којим се подштапа. Ученицима овакав приказ песника бива аутентичан, али сматрају да се на први поглед не уклапа у окружење ратишта. С друге стране, Николетина као типичан крајишки „дамбас” крупним корацима приступа незнанцу, праћен четом партизана, напослетку бивајући разоружан бритким умом и вештином проницања необичног борца који своје битке за слободу не бије митраљезом, већ пером.¹⁵⁵ На тај начин ученици запажају да спољна појава човека често не даје слику његових унутрашњих особина, а да и крчки старац може да буде херој, уверио се и Николетина као типски лик ратника.

¹⁵⁴ Није доречено, на основу самог текста, да ли је чемерна бакица заправо мајка Марија. Овај моменат Ђопић као вешт приповедач, оставља отвореним за тумачење.

¹⁵⁵ Лик Поете инспирисан је ликом хрватског књижевника Владимира Назора, који током 1942. године, заједно са Иваном Гораном Ковачићем, прелази на слободну партизанску територију, оставивши дневник *Са партизанима* и збирку поезије *Пјесме партизанке*, али и песму „Мајка православна”, потресно поетско сведочанство о усташким злочинима над Србима из запаљеног Вргинмоста. Изразита сличност са Џумхуровом карикатуре види се у кадру филма „Битка на Неретви”, у оба случаја заштитни знак Поете бива управо шешир са петокраком.

Занимљиво је да Николетина, који без икаквих скрупула, бива очаран ликом Врховног команданта на Другом заседању АВНОЈ-а у Јајцу 1943. године, тај исти, живи митски лик не препознаје усред болести, одбијајући да се повинује наређењу „тамо неког незнанца” да угаси ватру. Титов лик Џумхур представља наглашено једноставно и скоро па непрепознатљиво; пред ученицима се указује ненаметљиво, али брижно лице „Оца наших народа и народности“ који са пуно емпатије тапше по рамену тужног, омлитавелог Николетину коме цури нос, баш онако како га је Ћопић и желео представити. Ученици данашњих генерација имају знатно другачију слику о Титу у односу на генерације стасале у време СФРЈ када је маршал био иконички лик, оличење херојства, снаге и правде, те се отвара простор за дебату и корелацију са наставом Историје и Грађанског васпитања.



Слика 5. Илустрација приче „Тифусар – рековалесцент” (Ћопић 1958: 144)

„Митраљецац голубијег срца”, уз сву своју крајишку корпулентност, осорност и набуситост, пред лепшим полом постаје заљубљива, осетљива, занесена природа. Болничарка Бранка представљена је као тип стидљиве и скривене лепоте, другарица којој је тешко одолети, а још теже прићи. Ученици ће уочити да се Николетинина збуњеност види кроз положај руку; десном руком држи браду, зачуђен новим осећањем, а леву шири у жељи да дела, приђе лепој партизанки (Ћопић 1958: 51). С друге стране, прича „Игра”, ведра и врцава, праћена је урнебесним приказом девојке од петнаест година, веома младе, али чулне и изузетно смеле, пред којом се легендарни командант стропоштава на земљу, са упереним кажипрстом увис, знаком неуспелог „поповања” (Ћопић 1958: 67). У обе приче и на обе илустрације ученици се идентификују са Николетином, и сами истичу колико могу да буду

збуњени, смотани и помало смешни када се заљубе, те да се сродан мотив налази и у Антићевој песми „Плави чуперак”.



Слика 6. Илустрација приче „Митраљезац голубијег срца” (Ћопић 1958: 53)

Неколико карикатура из овог издања могла би како из оног, тако и данашњег времена деловати веома оштро и грубо, политички (не)коректно, али не треба заборавити да жанр карикатуре не зазира од ироничног и саркастичног. Можда је то и највидљивије у илустрацији приче „Развезани Николетина” (Ћопић 1958: 95), у којој Николетина успева да се спаси четничког ропства тако што у једном од четника препознаје свог школског друга Јанка, а потом, вештом реториком и надмудривањем, успева да њега и његове компањоне преобрати у партизане.

Три четника на Џумхуровој карикатури представљена су у врло очекиваном маниру, препознатљивом из партизанске кинематографије: дугих, неуредних, кудравих брада, кукастих или свињских носева, са мртвачком главом на шубари или немачким опасачем, подрпани, прости, наивни, натерани у рат.¹⁵⁶ Док се, по обичају, Јовица Јеж крије из Николетининог рамена, Ница лукавим погледом „индоктринира” четнике који прате сваку његову реч, укључујући и несретног Јовицу који га њуши својим прасећим носем.

¹⁵⁶ У данашње време, у ери изједначавања партизана и четника у доприносу борби за ослобођење, овакав приказ четника могао би се сматрати политички некоректним, али 50-их година 20. века, у СФРЈ, он није био необичан, чак ни у књигама за децу. Слична ситуација види се и на илустрацији приче „Контрола у Бихаћу” (Ћопић 1958: 115), где Џумхур ликовно обрађује Николетинин упад у католички самостан, приказавши часне сестре као наказна, гротескна бића.



Слика 7. Илустрација приче „Развезани Николетина Ћопић 1958” (Ћопић 2008: 96)

Ученицима је ова карикатура свакако једна од најсмешнијих, а отвара се простор за дебату да ли би у неком издању у садашњости били овако приказани или можда блаже. Ученици ће запазити да Ћопић у делу не осуђује четнике, да су они као и Николетина обични људи гурнути у рат, али да их може чекати пораз и пропаст након рата у коме ће идеолошку и војну победу ипак однети партизани. С друге стране, овде се указује и на чињеницу да је уз окупацију, простор бивше СФРЈ претрпео и грађански рат те да су се комшије и сродници нашли на супротним странама.

Не може се рећи да је Џумхур штедео „поштене сељаке” што је очигледно на илустрацијама прича „Надмудривање” и „Злослутна игра”. Карикатура која прати причу „Надмудривање” (Ћопић 1958: 81) упечатљива је по лику тројице сељака који покушавају на све начине да дознају када се спрема партизански напад. Старац кривог носа, чупавих обрва и са шубаром, дебељко лукава погледа и мали чкиљави „патуљак” који се „сав претворио у уво” покушавају да надмудре Николетину који се вешто брани својим већ описаним „квадратним” изразом лица.

У приказу масе која прати партизанску приредбу и Јовицу се који трагикомично уживео у улогу усташе, евидентан је иронијски однос цртача према неуком свету у додиру са културом, или прецизније, културном идеологијом. Ученици запажају мноштво капа, повезача, ћелавих глава, један „зацерени” сељак буљавих очију који не гледа у бину него у оне из себе и парола о братству и јединству, а наставник ликовне културе им показује како је Џумхур ликовним средствима извукао исечак сатиричног који је Ћопић тек узгредно споменуо у причи, што је чест илустративни поступак. Ништа боље није прошао ни Танасије Буљ, простог и помало „ограниченог” изгледа, као да је „заблесављен” у дијалогу са Николетином (Ћопић 1958: 86). Ученици то мотивишу потребом да се народ прикаже у свом реалном светлу, са врлинама, али и манама, да нема лажног улепшавања или идеализације и да се управо на томе гради хумор у Ћопићевом делу и на Џумхуровом цртежу.

2.2.5.4. *Доживљаји Николетине Бурсаћа* – литерарно полазиште за низ ванпредметних корелација

Након усменог описивања карикатура, наставник ликовне културе и наставник српског језика усмеравају ученике да објасне функционалност Џумхурових карикатура у овом Ћопићевом делу. Карикатуре су ученицима привукле пажњу, изазвале смех, очуђење, али их и навеле на размишљање о сатиричном подтексту *Доживљаја Николетине Бурсаћа*. Као што је у наставној пракси препоручљиво повезивање књижевног дела са његовом филмском адаптацијом, тако је пожељно, тамо где је то могуће, успоставити везу између уметничког текста и илустрација које га прате.

Ликовно стваралаштво ученика се након корелацијско-интеграцијског часа усмерава на израду карикатуре инспирисане књижевним делом.¹⁵⁷ То може бити Николетина Бурсаћ, неки други лик из овог дела или приказ одређене ситуације из дела, усмеравајућу ученике да не копирају Џумхура, већ да се самостално изразе, али им се може дати и могућност да у карикатуралном маниру представе и друге сатиричне ликовне облике који се обрађују у седмом разреду: Червјакова, Фему, Ружичића, попа Ћиру и попа Спиру, Персу и Сиду или фрау Габријелу. Након тога, одабиром најуспелијих ликовних приказа, може се организовати изложба радова у школском холу или у учионици. На слици 8. приказано је карикатурално решење за илустрацију Сремчевог романа „Поп Ћира и поп Спира” где се управо комбиновањем облих и квадратних линија у обликовању ликовна истичу њихове хумористично-сатиричне особине (облапорност, наивност, малограђанштина, најава заваде, обмане и преваре) испод маске привидног пријатељства.



Слика 8. Карикатурални приказ попа Ћире и попа Спира, рад Луке Ђурчића, ученика 71 Основне школе „Борислав Пекић”, школска 2010/2011. година

Како се елементи сатиричног хумора обрађују управо у седмом разреду, тако је корелацијско-интеграцијска настава у којој се повезују књижевна и ликовна сатира наставно сврховита крајем седмог разреда. Уколико би се садржаји проширили и на корелације са наставом Историје, Географије, Верске наставе и Грађанског васпитања, добила би се добра полазна основа за тематски дан, који постаје захтев и потреба савременог интердисциплинарног планирања наставе.

¹⁵⁷ Осим карикатуре, ученици вични цртању стрипа могли би направити стрип верзију неке приче из Ћопићевог дела, тежећи да ликовне представе у карикатуралном маниру.

2.2.6. ПРИМЕНА ИГРЕ У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ У СТАРИЈИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ¹⁵⁸

2.2.6.1. Игра, креативност, стваралаштво

Чувена и често цитирана максима да је таленат 5% успеха, а све остало рад, односно могућност да рад сваког појединца буде доживљен као креација, није далеко од демократизације појмова *таленат* и *креативност*. Ако је традиција тумачила у најширем опсегу таленат као „делатност која даје нове оригиналне производе од високе друштвене вредности”, (Маринковић 2003: 15), „делатност која резултира уметничком креацијом, односно уметничким делом” (Павловић 2013: 2), односно као елитистичку способност својствену реткима и надаренима, креативност постаје успешан корак за силазак у непознато, силажење са утабане стазе, разбијање калупа, отвореност према искуству. Жан Пијаже се залаже за активно оспособљавање деце за стваралачко мишљење, сопствено експериментисање и истраживање: „Да би дете нешто разумело, мора да га само конструира, да га поново измисли” (Пијаже 1968: 43). Експериментисање и истраживање тиме излази из уских граница уметности и културе, као и науке, иде трагом креативних заната или примењених вештина, али и линијом изналажења нових ефикаснијих путева решавања ситуационих проблема на основу стварносних предлога. Дакле, под креативном особом подразумева се појединац који види и решава проблем на нов, другачији начин и поставља нова питања, особа које се издваја новим, другачијим продуктом рада који наводи на изненађење и одушевљење, „који се у тренутку појављивања налази изван система који имају други људи” (Маринковић 2003: 14).

У наставној пракси делотворан је и делатан став Миодрага Павловића да „неговање стваралачког духа у настави Књижевности и Језика резултира формирањем личности које, поред разноврсних теоријских знања о књижевности и језику и практичних литерарних умења и вештина, поседују и снажан стваралачки дух (Павловић 2013: 2). Вештина стваралачке игре састоји се у томе да се активно повежу наставна и образовна предметност са доживљајном и сазнајном компонентом животне и узрасне свакодневице ученика, која иде ка томе да се кроз радно задовољство уважи и разуме интересовање ученика. Тежња је и да се ученик притом повеже и естетски укључи у свет разумевања наставног садржаја и рецепције кључних интегративних фактора уметничког дела, његовог књижевноисторијског предтекста, тематско-мотивске посебности, композиционог и жанровског устројства, као и његових кључних идејних порука.

Појам стваралаштва тиме излази из оквира надарености, талента, урођене предиспозиције или стечене вештине, није привилегија обдареног појединца, већ израз сваког ученика у наставном процесу, есенција која се према склоностима, интересовањима и могућностима крије у сваком детету, а на наставнику је да је уочи, подстакне и негује. Један од добрих начина неговања стваралаштва јесте и интегрисање игре у наставу.

2.2.6.2. Вештине стваралачке игре

Постоје четири драгоцене стимулансе игре за развој интелекта, емоционалних, социјалних и корпоративних вештина, које би, што кроз породично и вршњачко, што кроз наставно окружење вредело неговати у циљу стварања компетентних, комуникативних и флексибилних појединаца у свету дигиталне комуникације која рапидно мења радне потребе, тражећи константне трансформације појединца и императив доживотног учења¹⁵⁹:

¹⁵⁸ Теоријски аспекти овог поглавља могу се видети у: Кљајић (2166).

¹⁵⁹ У Сједињеним Америчким Државама као део образовне стратегије основан је Национални институт за игру (National Institute for Play), који изучава игру у садејству са науком, дајући јој моћ трансформације и преузимајући Платонову мисао

1. Игра као „капија виталности – пут ка оптимизму, истрајности, припадности колективу, групи или заједници. По речима педагога Тање Петров, „свака особа има јединствену личну игру и уколико остане везана за њу, то је оснажује и доноси јој велико задовољство у животу” (<<http://krozmoju prizmu.wordpress.com/2013/03/06/zasto-je-igra-dobila-svoj-institut/>> 03. 06. 2013).
2. Игра као емотивна веза – узајамна радост родитеља и деце временом постаје сложенији и одређен културним и радним контекстом, заснован на хумору, тежњи ка инвенцији, отвореност ка машти, фантазији и еластичном приступу сазнавања.
3. Игра у образовању – катализатор знања који повећава занимљивост садржаја и процесу учења даје ведрину и слободу. Разигран наставник, доступан и пријемчив деци, без ауторитарне дистанце, вешто и лако покреће активност деце, а ефекти учења бивају трајни и упечатљиви у ученичкој свести, али само уколико су брижљиво и систематски планирани, а не у правцу дидактизирања или панлудизма (што обично води ка незадовољству или дезорганизацији одељења и несврховитости часа).
4. Корпоративне иновације – премда традиционални начини пословања, имају скептичан однос према игри сматрајући је „неозбиљном”.
5. Чињеница је да ходање утабаним стазама не води до инвенције и развоја, већ стагнације и рутине.¹⁶⁰

У наставном процесу који Симеон Маринковић дефинише појмом креативна настава¹⁶¹, а који суштински не одступа од стваралачких активности ученика пре, током и након интерпретације књижевноуметничког текста, односно корпуса методичких активности које се организују у циљу мотивисања ученика за читање тумачење и доживљавање књижевног дела (Николић 1999: 259), издваја се неколико битних компонената креативности значајних за укључивање игре у наставу:

1. радозналост – настојање да се у обичним стварима тражи необичност;
2. слобода у стицању знања, без принуде, притиска или страха од казне, погрешног одговора или незнања;
3. отвореност за нове идеје и естетску осетљивост духа;
4. стваралачко посматрање – уочавање удаљених веза и односа, који се на први поглед не могу открити, као и одвајање битног од небитног;
5. неконформизам – неприклањање устаљеном мишљењу и шаблону;
6. дивергентно мишљење – тражење различитих и разноврсних путева за решавање задатог проблема (Маринковић 2003: 19).

Није ретка појава да се феномен игре у настави често оспорава као неозбиљан, несврховит, непотребан, а да се, с друге стране, по мишљењу неких педагога, исувише

како о човеку можемо дознати више кроз један сат игре, него кроз године разговора. Тежња ове институције је да „применом програма базираних на игри у различитим областима друштвене праксе, трансформише лично здравље, социјалне односе, школско образовање и иновативну способност корпорација” (<<http://www.nifplay.org>> 03. 06. 2013).

¹⁶⁰ Тања Петров сматра „даровите особе које нису креативне, у одраслој доби постају стручњаци. Стручност није креативност. Стручњаци само остварују високе резултате у својој професији, али само креативне особе мењају то подручје. Деца генији блистају у детињству, али без креативности, сваки гениј постаје бивши гениј. Математичари и логичари стално морају постављати нека нова питања или стара решавати на нове начине” (<<http://krozmoju prizmu.wordpress.com/kreativnost/>> 03. 06. 2013). Емил Каменов овај став допуњује тезом да се дечја игра доцније обликује у научноистраживачки рад, заснивајући се на аналитичко-синтетичким и индуктивно-дедуктивним механизмима и негујући ученичку инвенцију (уп. 2009: 56).

¹⁶¹ Под појмом креативна настава Симеон Маринковић подразумева такву наставу која за своје кључно одређење афирмације стваралаштва ученика и наставника у васпитно-образовном процесу и која „не трпи шаблоне и искључивости, већ је разноврсна, флексибилна и отворена за ново, посебно за оне облике, методе и средства којима се подстиче развој стваралачких способности ученика и креативна улога наставника” (Маринковић³ 2003: 17).

истиче „радионичарски” приступ настави који несумњиво има свој квалитет и место у наставном процесу, али није увек и наставно применљив и сврсисходан. Недељко Трнавац у књизи *Дидактичке игре* цитира Фенелово залагање за комбиновање наставе и игре и „прикривање” учења задовољством и радошћу игре” (уп. 1991: 7), као и став Џона Лока (изречен поводом учесталих дилема да ли се ригидношћу и строгошћу може завести дисциплина и избећи дисциплински проблеми) да „ако крајња строгост победи и савлада непокорну ћуд, она о обично собом доноси много гору и опаснију болест, убијање воље код деце”¹⁶² (Трнавац 1991: 7).

2.2.6.3. Постулати наставно сврховите игре

Игра у настави отвара неизмерне и неисцрпне могућности сједињавања емоционалног и интелектуалног доживљаја, као и стварања сарадничког односа на релацији ученик – наставник. Одрасла особа се у организацији игре појављује као „модел мисаоне особе која импонује својом снагом, памећу и умешношћу, што подстиче децу да пореде своје способности са њим и опонашају га” (Каменов 2009: 53). У том смислу, наставник својим компетенцијама постаје покретач и организатор, али са свешћу да приликом припреме и реализације игре да простора ученицима не само на плану надметања, већ и на плану осмишљавања садржаја и правила игре, односно он треба да покрене њихов стваралачки потенцијал, као и вештине у тимском раду. Притом, игра не може бити апсолутна и неконтролисана ученичка слобода без задовољења планираних наставних циљева нити крута наставничка „жеља” да, углавном ради тежње да буде „модеран” или засени органе надзора (ПП служба, инспектори), унесе садржај игре у наставу, али путем који деци не даје простора за стваралаштво – терајући их да се „играју у оковима”. Прво огрешење о игру одређује се као *панлудизам*, а друго као *дидактизирање*. Панлудизам се изражава тако „да се дечји развој препушта искључиво дететовим спонтаним активностима, а то су најчешће и највише дететове самоникле игре” (Трнавац и др. 1991: 12), а дидактизирање игре одређује као „њезино потпуно преобликовање и подвргавање строго усмереним, унапред постављеним васпитно-образовним задацима” где „све у игри мора бити детерминисано, а деци не остаје никаква слобода ни иницијатива” (Трнавац и др. 1991: 12).

Како избећи замке панлудизма и дидактизирања? Организација, креирање садржаја игара за квиз и обезбеђивање и осмишљавање материјала за игру (панои, папири, тастери, картице, коцке, електронске презентације...), као и сам ток реализације подручја су у којима наставник, уз благовремену припрему, модерира рад ученика, указујући им поверење да сами осмисле своју игру која ће се ефикасно укључити као вид обраде, обнављања или синтезе градива. Ако наставник жели да осмисли квиз којим би са ученицима обновио дела из корпуса прозе за децу и младе, благовремено ће им га најавити и поделити их у неколико група: групу која ће учествовати у осмишљавању игара (из тог процеса наставник не сме бити искључен), групу такмичара (у индивидуалном, надметању у пару или тимском надметању) групу која чини техничку подршку (употреба електронике, просторна организација, вођење квиза) и публику која би по принципима квиза „Желите ли да постанете милионер?” требало да буде активна и да допуњује знање такмичара („помоћ публике”, „помоћ пријатеља”, „пола-пола”).

¹⁶² Локов је став да „децу треба пустити да се изиграју, иначе ће им у супротном бити потребно два, три пута више времена за учење”, а посебно истиче да ако се ваљано организује „све оно што деца уче на наше тражење, може да им буде одмор од игре, баш као што је игра одмор од учења” јер је „труд у оба случаја исти и не пада им тешко, и јер деца воле да раде, а промена и разноврсност заиста им се свиђају; она ће са исто толико уживања прилећи на учење, па се зато овај посао неће разликовати од игара и осталих спортова” (Трнавац и др. 1991: 7).

Наставникова улога модератора у игри је да дете учини свесним проблема, а не да му пружи решење за њега. Било би врло једноставно да наставник осмисли или преузме већ постојеће и готове игре и понуди их ученицима, сам постави правила и води квиз. Ако први пут користи игре у настави, то није несврхисходно, посебно код ученика који нису навикнути на овакав приступ настави, али би по окончаној игри вредело усмерити ученике да ће се при следећој реализацији и они ангажовати и дати им простора да размисле како би наставникову основу применили, доградиле или преобликовали својим виђењем игре.

И у домену логичко-математичке и језичко-литерарне интелигенције (које се неоспорно преплићу како у настави језика тако и вештинама тумачења књижевног текста) „знање које се изумева” мора почивати на наставниковој свести да „индиректно помогне развој процеса дечјег мишљења, а не да намеће и охрабрује одговоре који су тачни са његовог становишта” (Каменов 2009: 54). Право на грешку се тиме не осуђује, победник се не фаворизује, побеђени добија утешну награду и мотивише да приликом реализације следећег квиза буде још бољи. Стварање поверења у споствену способност схватања, позитивне слике о себи, слободно изражавање сопствених искустава, учење путем покушаја и погрешака уз наставникову модераторску позицију.

Оно што такође нарушава игру, јесте с једне стране, претерано поткрепљење, а са друге стране, изостајање подстицаја који долазе из околине (Каменов 2009: 55). Ако наставник уведе игру у наставу и користи је претерано често и несврхисховито, исувише награђујући ученике, они ће је доживети као могућност за „калкулацију”; добивши награду у виду оцене на игри, неће се у довољној мери потрудити на усменом одговору или на тесту. Такође, уколико се не уважи њихово постигнуће на игри (као део оцене за активност, оцене или плуса у педагошкој свесци) или се умањи (наставник не сматра да је њихов ангажман у игри значајан за вредновање знања), ученици ће изгубити мотивацију за игру изградити отпор према њој. Претерано подстицање такмичарског духа изазива суревњивост; у тежњи за успехом на надметањима, славом и ловорикама, долази до разједињавања колектива.

Неопходно је и уважити везу развојних карактеристика деце у одељењу у коме се игра примењује и разних садржаја и облика игре. Систем игара и активност играња морају бити дозирани тако да буду примерени сваком детету, његовим потребама, психофизичким могућностима и темпу развоја. Приликом формирања игара, захтеви би требало да се организују од лакших ка тежим, а приликом формирања група које састављају игре или се такмиче, не би се требало ограничити на одличне ученике или најактивније појединце, већ шансу за игру треба дати и ученицима са слабијим нивоом постигнућа јер се на тај начин могу заинтересовати за садржаје предмета.

У неговању дечјег стваралачког мишљења требало би уклонити све оно што у игри захтева рутински поступак или у значајнијој мери не ангажује дечје развојне и интелектуалне капацитете. Исувише лака рутинска игра код ученика изазива отпор, монотонију и досаду. С друге стране, исувише компликована игра у којој број погрешака знатно надмашује број тачних одговора изазива збуњеност, нелагоду и као коначну реакцију – појачан отпор. Вреди се присетити савета Пећине из Радовићеве радио-драме *Капетан Џон Пиплфокс* – да би се кроз игру учило, потребна су нам она чувена „више тешка него лака” питања, питања са постепеним отежањем у систему која подразумевају усложњавање, временско ограничење са убрзавањем или одлагањем реакције, увођење „замки” (дистрактора), уношење нових поступака у игри, познати од раније, али са знатно другачијом наменом или могућношћу за решавање игровног проблема” (Каменов 2009: 64).

Дисциплина у настави подразумева пасиван и рецептиван однос, а није необично да при организацији игре управо они „непослушни” ученици бивају њени организатори. У природи игре је поредак поступања заснован на правилима, али не на правилима која пасивизирају, већ која динамизују и активизирају. Приликом непоштовања правила (рецимо,

временског ограничења или редоследа играња) ученици једни друге опомињу и коригују и уколико на то не одреагује ученик који води игру, и посебно наставник, реакција ће бити оправдано бурна јер „правила морају да се поштују”.

2.2.6.4. Језичко-литерарне игре као тип дидактичких игара

Појмом *дидактичке игре* одређују се оне игре које су подређене неким специјалним васпитним и образовним задацима који су унапред постављени: интелектуални развој, развој психомоторике и социјално-моралних особина, дисциплина или социјализација детета. Дидактичке игре имају елементе учења, а њихова садржина је углавном одређена програмом и васпитно-образовним задацима.

У оквиру дидактичких игара посебно место заузимају језичко-литерарне игре, чија је главна особеност у томе „што колективним извођењем подстичу ученике на постизање бољих резултата у настави матерњег језика, при чему учење поприма обиљежје забаве и трагања за знањем, а игра добија васпитно-образовни смисао” (Трнавац 1991: 15). Приметан је њихов утицај на формирање логичког мишљења и менталних процеса као што су памћење, опажање, резоновање, меморисање и апстраховање, што је у основи низа општих или логичких метода које „подстичу ученике да у настави и самообразовној делатности обављају поједине мисаоне радње које су неопходне за правилно формирање појмова, успешну истраживачку делатност и поуздано закључивање” (Николић 1999: 76). Дакле, језичке игре су са једне стране делотворни механизам за развијање језичких компетенција¹⁶³, али и способности ефикасног и адекватног реаговања у различитим областима друштвеног живота. Циљ језичко-литерарних игара је богаћење ученичких сазнања из различитих области наставе матерњег језика као и „функционални утицај на формирање логичког мишљења, мисаоних и интелектуалних способности, у складу са принципима развоја логичког мишљења” (Концић 1991: 21).

У наставном процесу одређени тип језичко-литерарне игре може се дати као засебан методички радни налог или се више игара може повезати у форму квиза. Језичко-литерарне игре могу обухватати сегмент часа (уводни или завршни део, главни део часа), а применљиве су како приликом обраде новог градива, тако и на часовима утврђивања или систематизације, током усмених или писмених провера знања. Сегменти новијих уџбеничних комплекта све више инсистирају на игри, па аутори читанки и радних свесака дају укрштенице, асоцијације, осмосмерке, ребусе, квизове путем којих се усвајају или обнављају појмови из књижевности. Аутори, дела, ликови, мотиви, композициони и стилски поступци тим путем могу бити успешно усвојени, а књижевност за децу и младе, управо због извесног разиграног духа, али и дидактичке компоненте коју овај тип књижевног израза са собом носи, посебно је погодна област за примену игара.

У оквиру наставе матерњег језика и књижевности у старијим разредима основне школе језичко-литерарне игре могу се употребити у следећим сегментима рада:

- као илустрација при обради новог градива;
- у уводном делу часа када наставник жели да привуче пажњу ученика;
- за групне облике рада на часу;

¹⁶³ Под појмом језичка компетенција Љубица Концић подразумева учениково језичко понашање сходно одређеној ситуацији и у складу са карактеристикама дате ситуације и са степеном сазнања о језику и његовој употребној вредности:

„Бити језички компетентан у условима школског живота, значи понашати се у складу са правилима школског живота и захтевима говорења у школским ситуацијама (нпр. обраћања наставнику за помоћ, комуникације у току испитивања или невезаног разговора на школском ходнику)” (уп. 1991: 16).

Тиме језичка компетенција, уз лингвистичку интелигенцију, укључује и елементе социјалне и емоционалне интелигенције.

- за домаће задатке;
- у оквиру допунске наставе за ученике који показују потпуну незаинтересованост за матерњи језик;
- у оквиру додатне наставе за рад са талентованим ученицима и ученицима који лако испуњавају своје редовне обавезе;
- у оквиру филолошке или литерарне секције, као једна од редовних активности чланова ових секција;
- у току припремања програма за школске приредбе, свечаности и разна квиз-такмичења;
- у припреми материјала за школски лист;
- у ситуацијама када ученици „губе час“, кад час није припремљен из разних разлога, када наставника замењује његов колега, и слично;
- на школском излету, екскурзији, путовању;
- у оквиру рада дечјег одељења библиотеке или школске библиотеке (Концић 1991: 18).

Из ширих разматрања примене игре у свим овим сегментима наставе биће издвојени неки примери који се односе на корпус књижевности за децу и младе, те објаснити њихову примену у структури наставног часа (уводни, главни и завршни део часа), на часовима обраде и утврђивања наставног садржаја.

2.2.6.5. Типови игровних налога¹⁶⁴ у структури часа Књижевности, њихова методичка функционалност и успостављање унутарпредметних и ванпредметних корелација (примена на примерима)

Форма питања за квиз или асоцијације у уводном делу часа својом сажетом садржајношћу погодна је за улазак у свет уметничког дела или за обнављање претходно обрађеног појма. Радни налози у играма се ослањају и на принцип економичности, јер се путем кључних појмова обнавља градиво које ученици потом иконички памте, без непотребног монолошког враћања или шире репродукције која одузима драгоцену време у преобимном наставном плану и програму. То је посебно захвално у обнављању оних аутора чија су дела читана у различитим фазама школовања, па се као такви сматрају свеприсутним и препознатљивим (Иво Андрић, Бранко Ћопић, Десанка Масимовић, Данило Киш, Антон Павлович Чехов), као и за обнављање књижевнотеоријских појмова. Следи неколико примера којима се на почетку часа ученици могу мотивисати за рад на новом наставном садржају, односно мисаоно и опажајно припремити за главни сегмент обраде. Сваки игровни налог уз решење пратиће и кратак опис наставне сврсисходности и методичких механизма које у себи садржи.

¹⁶⁴ Примери игровних налога су у целости или са извесним изменама преузети из приручника *Асоцијације у настави књижевности* (Ломпар и др. 2014) и *Квизови у настави књижевности* (Ломпар и др. 2017), у чију је израду кандидат био укључен као коаутор.

1. Решите следеће асоцијације.

а)

А	Б	В	Г
Десанка Максимовић	доктор	млинар	умањеница
Рене Гијо	Зоолошки врт	деда	бодље
Луис Керол	Калемегдан	животиња	дом
Антоан де Сент Егзипери	жирафа	догодовштине	славни ловац
писац	„Болесник на три спрата”	<i>Доживљаји мачка Тоше</i>	<i>Јежева кућица</i>
Бранко Ћопић			

б)

А	Б	В	Г
сателит	Отавијано	Марк Твен	пешчани
кратер	седе власи	Ференц Молнар	сунчани
млад	старост	Бранислав Нушић	казалке
пун	унук	Жил Верн	цепни
Месец	деда	писац	сат
Бранко Ћопић			

• Пример под а) показује како повезати предметну и разредну наставу Књижевности јер је циљ да се ученици присете обрађених дела у млађим разредима („Болесник на три спрата”, *Јежева кућица*, *Доживљаји мачка Тоше*), као и неколико познатих аутора књижевности за децу. Пример под б) представља обнављање кључних појмова о Ћопићу обрађених до седмог разреда. Како је у петом разреду реализована прича „Поход на Мјесец”, а потом у шестом разреду и „Чудесна справа”, при обради *Доживљаја Николетине Бурсаћа* или *Магарећих година* у седмом разреду, поштујући принцип економичности, укратко се обнављају кључни појмове о мотивима обрађених дела аутора, путем колона А, Б и Г. У колони В ученици се подсећају неколико најзначајнијих прозаиста за децу и младе које су читали у старијим разредима.

2. Од измешаних слова саставите име и презиме једног српског писца.

К-О-Н-Б-Р-А Ћ-Ћ-И-П-О

(Бранко Ћопић)

• Уколико је наставник при обради „Похода на Мјесец” задао ученицима да обнове биографске податке о аутору, уводна мотивација за обраду „Изокренуте приче” и самог поступка „довођења у ред текста који је претрпео земљотрес” биће управо преметање задатих слова да би се добило име аутора. Између слова неопходно је поставити цртице јер се ученици у пракси у том узрасту тешко сналазе без њих.

3. Са којим причама можемо довести у везу телевизијску драму *Ноћ и магла*?

- а) „Шала”, „Вереници” и „Ливада у јесен”;
б) „Ливада у јесен”, „Шума и степа” и „Вереници”
в) „Вереници”, „Дечак и пас” и „Ливада у јесен”¹⁶⁵
г) „Прва љубав”, „Дечак и пас” и „Вереници”

• Од петог до седмог разреда наставно се реализује по једна прича из Кишове збирке *Рани јади*, која се доцније у средњој школи обрађује у целости. Телевизијска драма *Ноћ и магла* подсетиће нас на мотиве претходно обрађених прича „Дечак и пас”, „Вереници” и „Ливада у јесен”, при чему ће се као дистрактори уметнути текстови сличног наслова („Шума и степа” – „Ливада у јесен”, „Прва љубав – „Вереници”) или сродне тематике („Шала” – „Вереници”).

4. Препознајте књижевну врсту о којој говоре следећи стихови.

а) *Животиње разне у мени се крију,
неке мудро зборе, неке сузе лију,
о шкртости људској, моћи и лукавству,
сазнаћете пуно у том малом царству.
Рода, лија, вук, лисица и мага,
себичност и похлепа, лукавство и снага,
епизоде разне, а поука јасна,
погађате сигурно, име ми је (басна)*

б) *Био једном један цар.
Почетак је ово стар
приче једне све од чуда,
у којој се ниоткуда
створ вила, ала, змај,
и у којој срећан крај
потврђује да зло страда
кад се крају доброг нада.*

(бајка)

• Стихована језичка игра изузетно је погодна за анимирање ученика петог и шестог разреда. Стиховано обнављање је веома ефектно за мотивисање ученика за улазак у свет књижевноуметничког дела и његових жанровских специфичности. У примеру под а) појам басне може се довести у везу са компаративном анализом басне „Вук и јагње” у народној и Лафонтеновој варијанти са Андрићевом приповетком „Аска и вук” у шестом разреду. Пример под б) погодан је као почетна мотивација за наставну јединицу Однос народне и ауторске бајке у петом разреду. Откривање жанра путем песмице ангажоваће и ученике слабијег постигнућа и ученике који наставу прате по ИОП-у 1 и ИОП-у 2, јер је главни део часа замишљен као сложенија компаративна анализа одлика ова два типа бајке, на средњем и напредном нивоу постигнућа.

У завршном делу часа обраде наставног градива може се обновити кроз игру шири спектар појмова који је усвојен током часа. То може бити неки теоријски појам из књижевности, однос између ликова, везе по сличности или по различитости између обрађених књижевних текстова. Захтев се може поставити путем понуђених одговора (међу којима морају постојати дистрактори) или путем релација, како би се обрађени текст повезао са делом сродне тематско-мотивске структуре, али и путем асоцијација, пропорција, игара „корак по корак” и „загонетна личност”, сликовних и вербалних ребуса, те се завршни сегменти часа од пасивног обнављања кључних речи записаних на табли, могу дина-

¹⁶⁵ Тачни одговори у питањима са понуђеним одговорима су болдирани.

мизовати, а наставни садржај обрађен на текућем часу повезати са претходно обрађеним садржајима.

5. Ако је Немечек најмлађи дечак у Бокиној дружини, онда је у Јованчетовој дружини то:

- а) Луња
- б) Ник Ђулибрк
- в) Николица**
- г) Лазар Мачак

• Релације ликова по сродности траже успостављање компаративних паралела у овом захтеву. Романи дружине *Орлови рано лете* Бранка Ђопића и *Дечаџи Павлове улице* Ференца Молнара карактеристични су по низу типских ликова, међу којима се као физички најслабији, али духом веома храбри истичу Николица и Немечек. Уколико је претходно обрађен роман *Орлови рано лете*, овим игровним налогом успоставља се аналошка веза са романом *Дечаџи Павлове улице*.

6. Шта треба да пише уместо знака питања?

Перса : Бранислав Нушић = _____ ? _____ : Андреас Сам

(Јулија Сабо)

• Након обраде Кишових „Вереника” и Нушићеве *Аутобиографије*, од ученика се тражи да се присете да су Јулија Сабо и Андреас Сам били сматрани вереницима баш као и Перса и Бранислав Нушић.

7. Решите следећи сликовни ребус.



(компарација)

• У петом разреду уводи се појам *компарације (поређења)*, присутан у уметничкој бајци „Небеска река”, као и лексички механизам синонимије. Пошто је појам *нарација (приповедање)* претходно уведен на корпусу прозних текстова, на завршном сегменту обраде неког од прозних текстова који садржи и друге облике казивања (дијалог, описивање) може се обновити овај појам.

8. Декодирајте следећу реченицу и добићете назив једног књижевнотеоријског појма.

а)

П	Е	Ц	А		С	Е	Д	И		Н	А		К	Р	И	В	О	Ј
☺	2	▲	♣		☀	2	♪	①		♦	♣		@	♥	①	€	4	♪
		Д	А	С	Ц	И												
		♪	♣	☀	▲	①												

♪	2	☀	@	♥	①	☺	▲	①	♪	♣									

(ономатопеја)

б)

К	О		Ј	Е		Т	О		Н	А		П	Р	А	М	Ц	У	?
1	8		0	7		4	8		10	9		3	6	9	2	11	5	

8	10	8	2	9	4	8	3	7	0	9									

(ономатопеја)

• У примеру под а), након обраде *Путовања у путопис* Виде Огњеновић у ком се јунакиња присећа својих мука приликом писања дескриптивних састава, ученицима се може поставити налог са *декодирањем (дешифровањем)*. Свако слово у горњој реченици праћено је адекватним симболом. Ти симболи творе књижевнотеоријски појам *дескрипција*, усвојен при обради описне песме „Зимско јутро”. Повезујући симбол и словну вредност, ученици ће уз мало труда саставити тражени појам, који ће на тај начин упечатљивије меморисати. У примеру под б) откривају ономатопеју, присутну у Чеховљевој „Шали” и повезују са ономатопејама у поетским текстовима („Мој отац трамвај вози”, „Покошена ливада”).

Непосредно након обраде одређеног корпуса наставних јединица, следе часови обнављања, утврђивања и систематизивања градива. Такође, часови обнављања, систематизације и синтезе на крају полугодишта и школске године погодни су да се кључни појмови обнове кроз игру. Последњих неколико часова пред завршетак првог или другог полугодишта намењени су часовима систематизације и синтезе. Како се ови часови не би претворили у шаблонско исписивање табела и класификација или давање завршног теста, погодно је те часове организовати као игру како би се ученицима одржала пажња. Могућности за обнављање обрађених појмова чине се неисцрпним, а овде ће се навести неколико примера који су се у пракси показали као делотворни.

9. Само један од наведених текстова представља ауторску бајку. Који?

- а) „Аждаја и царев син”
- б) „Баш-Челик”
- в) *Капетан Џон Пиплфокс*
- г) „Небеска река”

• У петом разреду обрађују се прозна, драмска и поетска дела са бајковитим елементима, а успоставља се и разлика између уметничке и народне бајке. Значајно је да ученици разликују појам бајковитости који се може јавити у сва три књижевна рода, али и дистинкцију између усмене и ауторске бајке. Бајковити елементи присутни су и у драми *Капетан Џон Пиплфокс*, али то дело нема карактер сценске бајке, као *Биберче* Љубише Ђокића. Усменој традицији припадају „Аждаја и царев син” и „Баш-Челик”, а једино дело које спада у жанр ауторске бајке је „Небеска река” Гроздане Олујић. У петом разреду се читају и поједине уметничке бајке Стевана Раичковића („Бајка о зрну песка” или „Бајка о цветовима и дуги”), те би и ти наслови могли ући у склоп задатка.

10. Чарли Браун је Снупију исто што и:

- а) Робинзон Крусو Петку
- б) Аждаја Џону Пиплфоксу
- в) Анди Дингу
- г) Дјед Раде Петраку

• Повезивање популарне културе, у овом случају цртаног филма *Чарли Браун и Снупи* са релацијама ликова у књижевном делу, усклађује интересовања ученика са наставним садржајем и успоставља корелацију са филмском уметношћу. На квиз-часу систематизовања књижевности (на завршетку тромесечја или полугодишта) ово питање мотивише ученике на такмичарску игру.

11. Једно од ових дела о поморским авантурама није роман.

Које је то дело?

- а) *Робинзон Крусо*
- б) *Дружина Сињи галеб*
- в) *Двадесет хиљада миља под морем*
- г) *Капетан Џон Пиплфокс*

• Избацивање „уљеза” по жанровској припадности међу четири тематски сродна дела, у периоду када ученици и даље за драму и роман изјављују да је „прича”, усмерава их да са тематско-мотивске сличности усмере пажњу на родовске специфичности. Формулисање негације не открива ком роду припада „уљез”, што бива благо отежање у игри. Након решеног игровног налога, ученицима се поставља захев да оправдају свој одговор, наводећи родовску припадност Радовићевог дела драми, за разлику од три претходно наведена прозна дела.

12. Од следећих испреметаних слогова направите име једног писца и његове приповетке:

ВАН-ЛО-МИ ШИЋ-ГЛИ

ВА-ПР ЗДА-БРА

(Милован Глишић: „Прва бразда”)

• Ова преметаљка заснива се на измешаним слоговима наслова дела и имена аутора. Делотворна је као вид унутарпредметне корелације са наставном јединицом Подела речи на слокове.

13. Које име повезује „Поход на Мјесец” и *Бачки растанак*?

- а) Јанко
- б) Марко
- в) Бранко
- г) Ранко

• Нешто захтевније питање које не асоцира у први мах на име аутора (Бранко Ђопић – Бранко Радичевић). Тематски и жанровски различита дела (приповетка – песма) која се обрађују у петом разреду једино се могу повезати чињеницом да аутори оба текста имају исто име, што ангажује мисаону активност ученика и захтева појачану концентрацију.

14. Откриј загонетни лик.

- Овај јунак креће на пут.
- Треба да се суочи са страшном немани.
- Околина сумња у то да ће он моћи да победи чудовиште.
- Јунак је лик и ауторске и народне књижевности.
- По једној особини, његова другарица би могла бити Палчица.

(Биберче)

• Овај тип задатка дат је по моделу игре *Корак по корак* из телевизијског квиза *Слагалица*. Информације о траженом лику крећу се од најопштијих, да би се потом сужавале и елиминисале друге сродне ликове. Постепено откривање засновано је на градативном низању, а сваки „ближи” податак који продужава игру, али и олакшава давање тачног решења вреднује се мањим бројем бодова. Бајка „Биберче” која свакако представља прозни наратив за децу и истоимену драмску бајку Љубише Токића повезује се са Андерсеновом бајком „Палчица” коју су ученици читали у избору бајки овог данског аутора у другом разреду.

15. Који од следећих текстова говоре о страдању деце у Другом светском рату?

- а) „Плава гробница” и *Дневник Ане Франк*
- б) „Крвава бајка” и „Међу својима”
- в) *Доживљаји Николетине Бурсаћа* и „Међу својима”
- г) „Крвава бајка” и *Дневник Ане Франк*

• Повезивање књижевних дела по временском одређењу у овом задатку отежано је мешањем дела која су лоцирана у Први светски рат са делима лоцираним за време Другог светског рата. Често мешање историјских догађаја у седмом разреду може бити узроковано и тиме што се на часовима Историје ова два ратна сукоба обрађују тек у осмом разреду.

16. Ако у исту реч повежете „чудесну справу”, саставни везник и име египатског бога Сунца, добићете један стилски поступак. Који?

(сатира)

• Вербални ребуси подразумевају склапање речи од низа лексичких, фонетских, морфолошких и синтаксичких категорија. Ученици у седмом разреду усвајају појам *сатира*. Овим налогом подсећају се мотива из Топићеве приче „Чудесна справа”, садржаја из наставе Језика (саставни везници) и елемената опште културе. Слагање речи иде следећом логиком: сат + и + Ра → сатира.

17. Ја сам један књижевни лик. Да би погодио како се зovem, мораш да знаш како гласи антоним придева *велики* и кога је зла вештица претворила у жабу. Како се ја зovem?

(Мали Принц)

• Овај тип игре се зове *Загонетна личност*. Сам почетак приче је уопштен. Да би дошли до појма *Мали Принц*, ученици морају да активирају лексички механизам антонимије (*велики* – *мали*), као и да се присете мотива из уметничке бајке.

Часови обнављања и систематизације градива из Књижевности погодни су за примену асоцијација, којима се најчешће у коначном одговору налазе књижевна врста, књижевни лик или аутор. Следи неколико примера асоцијација којима се обнављају аутори, ликови и жанрови књижевности за децу. Уз примену на квизу, асоцијације у настави књижевности могу бити тип задатка на тесту. У том случају, ученицима су дати појмови у потколони, а тражи се да дају решења колони која се доводе у везу са унутарпредметним и ванпредметним корелацијама, али у решењима колони почивају на кључним појмовима који се односе на коначно решење.

18. Решите асоцијације:

а)

А	Б	В	Г
Сремац	дечак Баја	Миона	скупштина
пољар (пудар)	Петрак	огњиште	кухиња
крађа	ноћ	њива	ношња
шљиве	мердевине	Милован Глишић	књижевност
„Чича Јордан”	„Поход на Мјесец”	„Прва бразда”	народна
приповетка			

б)

А	Б	В	Г
Беки Тачер	Атлантида	анегдота	Крушка
Мисисипи	океан	Банат	Зека харамбаша
тетка Пола	Наутилус	учитељ Пера	Први српски устанак
авантуре	капетан Немо	попадије	Мачва
<i>Доживљаји Тома Сојера</i>	<i>20.000 миља под морем</i>	<i>Поп Ђура и поп Спира</i>	<i>Хајдук Станко</i>
роман			

• Прва асоцијација се може реализовати крајем петог, а друга крајем седмог разреда. Решења колоне упућују на наслове које обједињује жанр приповетке односно романа, осим колоне г) прве асоцијације која упућује на народну приповетку.

в)

А	Б	В	Г
рођака	узбудљиви	прескочити	„запиши два”
сестрић	догађаји	дрвена	псеудоним
Дока	Мачак Тоша	плот	лађар
Пола	пустолов	#	Мисисипи
тетка	доживљаји	тараба	Марк Твен
Том Сојер			

г)

А	Б	В	Г
Ромео	Сутјеска	Кременко	Суботица
балкон	Немачка	дом	<i>Рани јади</i>
Шекспир	1939–1945.	биљака	Едуард Сам
„Вереници”	Црвена армија	родитељи	Париз
Јулија	Други светски рат	породица	Данило Киш
Андреас Сам			

• Кључни појмови који се односе на књижевни лик могу указивати на ситуације кроз које је лик прошао, назив текста у коме се јавља, аутора који га је створио, кључне мотиве текста, на простор и време његовог деловања, као и на друге ликове из текста.

д)

А	Б	В	Г
жртва	покрет	савладати	здрав
младунче	уметност	трепет	рођење
спавати као...	пируета	паника	... је леп
умиљато	„Лабудово језеро”	храброст	стандард
јагње	балет	страх	живот
„Аска и вук”			

ђ)

А	Б	В	Г
плац	појас	дугме	плави
чувар	конац	крагна	болешљив
мајстори	рак	крават	кројач
багер	фес	змија	„вечити редов”
градилиште	црвен	кошуља	Немечек
Дечаџи Павлове улице			

• До наслова дела се долази преко кључних мотива, ликова, аутора, жанра, лексичких механизма синонимије, антонимије и хомонимије, места и времена радње и ванпредметних корелација.

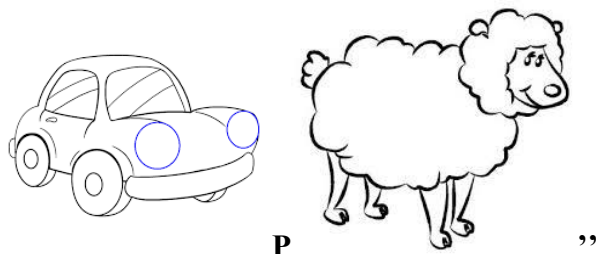
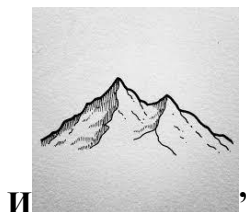
е)

А	Б	В	Г
Стари завет	хладни	опасност	Холандија
хебрејски језик	вихор	јатаџи	биџикл
Холокауст	страдање	тајно	Венеџија северне Европе
Израел	светски	бегунаџ	песма „Рибље чорбе”
Јевреји	рат	скровиште	Амстердам
Ана Франк			

• До имена аутора се долази преко биографских података, дела које је написао, лико-ва, жанра, унутарпредметних и ванпредметних корелација и лексичких механизма.

Спој визуелног и вербалног опажаја у сазнавању и обнављању градива присутан је путем игре ребуса која комбинује слике и словне знаке, уз употребу апострофа (одбацивање слова на почетку или крају речи уметнуте слике), размештање појмова изнад, испод, поред, до (што указује на присуство везника), уметање слике у слику, слова у слово.

19. Решите ребус и добићете име и презиме једног писца за децу



(Игор Коларов)

• Сегменти имена и презимена Игора Коларова упућују на појмове *гора*, *кола* и *овца*. Појму *гора* одбија се последње слово, а испред њега даје почетно слово имена. Појам *кола* се словом *р* спаја са појмом *овца* коме се одбијају последња два слова.

20. Решите следећи ребус и добићете назив једне уметничке бајке.



(„Златокоса”)

• Слика златних полуџа указује на градивну именицу *злато*, на коју се додаје слика птице *кос* и наставак за облик женског рода *-а*. Овакви ребуси могу се применити и на часовима Творбе речи јер указују на творбу слагањем.

21. Решите следећи ребус и добићете назив једног прозног текста за децу и младе.



(„Месец над тепсијом”)

• Постављање слике на слику указује на предлог над који повезује појам *месец* са појмом *тепсија*. На тај начин ученици се присећају обрађених одломака из приповетке „Месец над тепсијом” Горана Петровића.

2.2.6.6. Завршна разматрања

Да би били ваљано реализовани у настави Књижевности у старијим разредима основне школе, игровни налози морају бити веома пажљиво и промишљено склопљени како би одржали пажњу ученика, уважили њихова интересовања, потребе и могућности, испунили зацртане наставне циљеве и поштовали наставне принципе. Одмереност, поступност и прилагођеност игре наставним циљевима и групи играча морају бити присутни како би се игровни налози ваљано користили за лакше и брже меморисање наставних садржаја. Игра мора бити пажљиво осмишљена; одабир појмова треба ангажовати и знање, али и развијати и покретати мисаоне потенцијале ученика, с тим што сваки појам који се угради у игровни формат ученицима мора бити познат и узрасно прилагођен. Добро склопљену игру ученици решавају постепено, дакле, требало би избегавати да се без ангажовања мисаоне активности понуди решење засновано на механичком учењу. Баланс лакших и тежих појмова није могуће увек успоставити (а можда то не би ни водило ка динамици игре и њеном прилагођавању играчима различитих могућности), а било би неопходно да се појмови везују за сва три нивоа достигнућа ако се игровни налози примењују у редовној настави и интегришу у тестове провере знања. Игровни налози су погодни за уградњу унутарпредметних (Језик – Књижевност – Језичка култура – Вештина читања и разумевања текста) и ванпредметних (Српски језик – Историја – Географија – Биологија – Музичка култура – Ликовна култура) корелација, лексичких механизма (синонимија, антонимија, хомонимија, полисемија), али и неопходних дистрактора који изоштравају ум и траже од ученика појачану концентрацију.

Како су у важећим уџбеницима за старије разреде основне школе игровни налози више него присутни и пошто се игровни метод високо вреднује приликом екстерне евалуације, извесно се да ће се он чешће и више примењивати у настави књижевности за децу и младе, не само зарад обнављања и утврђивања градива на квиз-часовима као интегрисани низ питања за надметање, већ посебно у уводном и завршном делу часа обраде књижевног текста. На тај начин ће се уважити чињеница да наставник подучава децу жељну игре, а жеља за игром може бити јак покретач жеље за учењем и сазнањем. Уз то, поетика савремене књижевности за децу и младе својим језичким и стилским одабиром (нонсенс, каламбур, реторичке фигуре, песнички неологизми, заумност, ревитализација дадаистичких и надреалистичких поступака), као и интермедијалним поигравањима (калиграми, приче у виду ребуса, приче-графити, приче-слике) заснована је на поетици игровности, те се игровни слојеви текста лако дају наћи и препознати као језичко-литерарна игра). Пример за то су језичко-литерарне игре инкорпорирани у стваралаштво Уроша Петровића (*Загонетне приче, Авен и јазонас у Земљи Ваука*, циклус књига о Марти Смарт, *Неко се уселио у ону стару вилу*), Роберта Такарича (*Траже се паметни детективи за откривање историје*) или Душана Поп Ђурђева (песме у виду ребуса-илустрација), те би ове прозне и поетске садржај ваљало укључити у изборни програм старијим разредима основне школе како би путем анализе књижевноуметничког текста ученици игровним приступом ојачали своје когнитивне вештине.

2.2.7. МОТИВИСАЊЕ УЧЕНИКА ЗА ЧИТАЊЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ ПУТЕМ ПИСАЊА ПРЕПОРУКА

2.2.7.1. Мотивисање као методичка радња

Мотивисање као методичка радња којом се покреће заинтересованост ученика за читање књижевних дела један је од кључних фактора превазилажења кризе читања. Ова методичка радња заснива се на моћи убеђивања и покретања, на наставничковој спремности да пробуди уснуле читалачке потенцијале ученика, али и на тежњи ученика да своје читалачко искуство пренесу вршњацима и наставнику. Неизоставна је етапа у припремним фазама рада на књижевном тексту и претходи читању и тумачењу, са којима је у условљавајућем и комплементарном односу и води ка остваривању наставних циљева и задатака:

„Мотивисање подразумева постојање циљева које у субјектима подстичу вољне активности, расположење за обављање одговарајућих радњи и поступака. Тако се и мотивисање ученика за читање, доживљавање и тумачење и за друге методичке и интерпретацијске радње и активности, доводи у везу са наставним циљевима и задацима који се желе остварити” (Павловић 2008: 41).

Миодраг Павловић потцртава да су циљ и смисао наставе књижевности да „продуктивно унапређују, развијају и усавшавају читалачке способности ученика, рафиниран читалачки укус, љубав према читању и читалачке потребе, не само у настави него и изван ње” (уп. 2008: 41). Мотивисање је рафинисани методички поступак који, поред побуђивања интересовања младих за литерарне садржаје у програмским оквирима, треба да охрабри и читање у ваншколским условима, о чему је већ било говора у поглављу о наставном и ваннаставном читању. Самим тим, разликују се два типа мотивације:

1. *ближа мотивација* – она се „остварује подстицањем ученика за припремање и обраду књижевног дела, односно жеље да конкретан књижевни текст обрађују” (уп. 2008: 42);
2. *даља (дугорочна) мотивација* – везује се за навикавање ученика да „предметно проучавање књижевности и језика трајно савладавају” (уп. 2008: 42) зарад стицања „трајне користи и дугорочних васпитно-образовних резултата тумачења књижевног дела” (уп. 2008: 42).

Мотивисање је посебно значајно и као вид индивидуалног рада са ученицима и наставникове процене како поједине ученике покренути на рад:

„Посебности мотивисања у настави књижевности и језика великим делом се заснивају на индивидуалним карактеристикама ученика. У одељењима је велики број ученика различитих способности, могућности, радних навика, читалачких искустава, афинитета и интересовања. Индивидуалне карактеристике ученика наставник упознаје и проучава током различитих наставних ситуација у припремању и тумачењу, те своја запажања користи приликом осмишљавања и остваривања мотивације. Неким ученицима, посебно онима који нису раније били успешни у обради књижевних дела, потребно је приступити индивидуално и пружити им потребан подстрек за рад” (Павловић 2008: 44–45).

Не треба заборавити личност наставника као мотивишући фактор. Наставник српског језика и књижевности треба да буде отворен према дискурсу за децу и младе, да добро познаје класичну, али и да редовно прати савремену књижевност, а такође да уме да приступи ученику и открија тајну његовог духовног буђења:

„Наставник треба да приступи знањем, умешношћу и односом према настави и ученицима стекне углед и тиме подстакне рад и активност ученика. Сараднички однос између наставника и ученика допринеће дисциплинованости у раду, размени гледи-

шта, ставова и искустава у контактима са књижевним текстовима на обострано задовољство” (Павловић 2008: 45).

Тежећи развијању задовољства у читању, ученици и наставник размењују своја читалачка искуства писањем сажетих препорука за читање, којима покрећу друге да се заинтересују за свет књижевног дела, а истовремено развијају један специфичан облик писаног изражавања на часовима Језичке културе. Следи описивање примене књижевне препоруке у настави Књижевности у оквиру лектирског и ваннаставног читања, са упутствима за писање и примерима препорука које су писали ученици.

2.2.7.2. Мотивациона вредност препорука

Препорука као комерцијални вид привлачења пажње читалаца ученицима је позната не само путем усмених сугестија наставника, библиотекара или гостујућег писца, већ и кроз сажету писану белешку на задњој страни корица (или у нешто старијим издањима са омотом, на десној или левој страни омотнице), понекад скупа са биографијом писца, цитатима из дела или ставовима књижевне критике. Готово сви комерцијални издавачи књижевности за децу („Вулкан”, „Лагуна”, „Порталибрис”, „Бели пут”, „Креативни центар”) полажу посебну пажњу на писање препорука, било путем превода, или ангажовањем уредника и менаџера за односе са јавношћу који имају књижевно образовање да сроче ову форму. Како се на часовима Језичке културе обрађују приказ и реклама, препорука би се могла схватити као књижевни међужанр који даје базичне информације о прочитаном делу, али у први план истиче оне естетске, сазнајне и идејне вредности дела која ономе ко чита овај вид књижевне рекламе треба да отвори пут ка књизи.

Током посете Издавачкој кући „Порталибрис” 2016. године ученици су о техници писања препорука детаље сазнавали од уредника Дубравке Драговић Шеховић и ПР менаџера Јоване Ристић, које су по вокацији професори српског језика и књижевности. Страни наслови које овај издавач објављује (серијали књига Пита Џонсона или Ентонија Хоровица) имају готово графичко решење са приказом на задњој страни корица, сижеом романа, истицањем вредности аутора као читаног и награђиваног писца и позивањем на афирмативне приказе у дневној штампи и по стручним часописима. Домаћи наслови (романи фантастике и епске фантастике Александра Тешића, Мине Д. Тодоровић и Мирјане Узелац) се након уредничке процене о литерарној вредности, комерцијалног аспекта и циљне групе читалаца надограђују препоруком која треба да буде иницијална мотивација младима да у том наслову пронађу тематски, мотивски или искуствено близак наратив. Препорука књиге за децу мора бити сажета, али и довољно јасно написана, узрасно прилагођена, занимљива, а притом не сме превише да открије читаоцу, већ само да наговести увод и заплет који покрећу читалачку потребу и пажњу.

Лектирска издања, посебно у комплетима старијих датума („Нолит”, „Просвета”, „Младо поколење”) уместо препорука на задњим корицама обично имају списак у то време важеће лектире, на којима се евентуално другом бојом или подебљаним фонтом назначавала конкретан наслов у комплету. Ту исту маркетиншку грешку чине и неки савремени издавачи („ЈРЈ”, „Школска књига”, „Вулкан”), који чак и када методички вешто опреме комплет („Вулканово” издање лектире за пети разред по реформисаном наставном програму из 2018. године), сматрајући да је лектира нешто што се не препоручује, већ се подразумева као обавезно, а управо тај приступ, уз најчешће врло скромно опремање књиге ученицима постаје одбојно. Издавачи лектире који више полажу на ликовну обраду лектирских наслова („ЗУНС”, „Креативни центар”) или чији су наслови у међувремену постали део школске лектире („Лагуна”, „Пчелица”) имају присутне препоруке у виду цитата, кратких садржинских упућивања или препорука критике, што је добар покретач за буђење ученичке жеље за читањем. Прва група издања опремљена је разгранатом методичком апаратуром, а друга путем препоруке може да надомести њен недостатак док се на тржишту не појави допуњено

издање са методичком апаратуром. Свака врста визуелне одбојности и површне графичке обраде, уз недостатак писаног мотивационог садржаја (а таква су углавном лектирска издања по јавним и школским библиотекама), унапред „терају” ученике од књиге. Оно што они читају у ваннаставним оквирима делује лепо и увлачи читача већ на први поглед у наратив, док је лектира стара, похабана, раскупусана, као књига о поларним истраживањима коју је Андрићев дечак из приче „Књига” испустио на степеништу гимназије.

2.2.7.3. Техника писања препорука

Техника писања препорука може се ученицима приближити већ у петом разреду када се ученици уче концизности приликом излагања на часовима Језичке културе, а онда доцније и надограђивати. Неке основне законитости које се ту могу уочити захтевају поштовање низа садржинских параметара, односно да би препоруке имале упечатљиво дискурзивно дејство на примаоце, очекује се следеће:

- да буду сажете и концизне;
- да објасне спољашње и унутрашње покретаче које би младог читаоца приближиле књизи;
- да прикажу емотивни однос (допадање, одушевљење према прочитаном) којим ће се вршњаци убедити да је вредно читати наведени наратив;
- да укратко представе тему књиге;
- да наговесте идејни подтекст;
- да истакну корист од читања књиге (забавно штиво, сазнавање чињеница, препознавање властитог животног искуства у књижевном тексту).

Колегинице Драговић Шеховић и Ристић из Издавачке куће „Порталибрис” су на следећи начин представиле писање приказа у виду препоруке на полеђини књиге и дале ученицима два примера, један са списка школске лектире, а други из опсега популарне књижевности за децу:

Препоруке за читање

Приказ књиге који је препоручује читаоцима обично је постављен на задњу корицу, не треба да буде дужи од пет или шест реченица, нити да се сведе на препричавање. Треба да изнесе основну идеју књиге, око чега се плете прича или заплет, евентуално да представи главне ликове. Тај текст наглашава и ком књижевном правцу припадају писац и дело, као и које нараторске технике аутор доминантно користи (прво или треће лице, роман тока свести). Важно је да остави отворене наговештаје, да заинтригује, а да не ода превише, и тиме мотивише публику да књигу прочита.

Ево и неких примера:

Стеван Сремац: *Поп Ђира и поп Спира*

Хумористички роман Поп Ђира и поп Спира Сремчево је најпопуларније дело. Прича је смештена у војвођанску средину, односно пишчев родни крај, а у основи је анегдота о свађи и тучи двојице попова. Разгаљујући хумор прожима целокупан роман – има га како у поставци саме радње, тако и у карактеризацији ликова, у описима њихових поступака и специфичног менталитета.

Најбољи тинејџерски роман на конкурс „Врата књиге 2016.”

Жиж има десет година и неисцрпну машту. Када набаса на чудну књигу у којој су написана само три слова и број 23, а остало су цртежи који се временом сами доцртавају, ништа је неће зауставити да открије шта књига жели да каже. *Жиж* је убеђена да одговор лежи у рингишпили. Њени најбољи другови Исидора и Миша неће моћи да се одупру њеном наваљивању да оду на ваишар и провозају се на Тозином рингишпили, који једном годишње на дан славе Горњег града, тачно у 23 сата, обрне једну вожњу од 23 круга. Необична веза између деце, Едгара Алана Поа, папагаја Кокоа и Пинокија чини ову причу духовитом, тужном, бајковитом, страшном, стварном. Да ли ће деца донети наду и дати шансу суровом свету у коме живимо, питање је на које ће свако морати да нађе одговор.

Пит Џонсон: *ТВ путници кроз време*

*„Бомбардовање, гас-маске, евакуација. Какав је стварно био Други светски рат? Петоро данашње деце добило је шансу да то открије. Одабрани су да учествују у новом ријалити шоу програму Строго евакуисани. Три недеље ће се понашати, живети и говорити као да је 1939. година. За то време камере ће их константно снимати. Зеку, који је желео да побегне из своје ужасне свакодневице, и Изи, која је тежила за славом и богатством, ово је деловало као изванредна прилика. Међутим, тензија је почела да расте и атмосфера је постајала све гора и гора. Такмичари су упозорени да очекују неочекивано, али их нико није припремио на нешто заиста запањујуће у шта се овај шоу претворио...”*¹⁶⁶

Ови прикази у виду препоруке прилагођавају се типу књиге коју представљају. Сремчев роман третира се као наслов из традицијског низа и сазнајни аспекти (елементи биографског, тематски и композициони аспекти, базирање на анегдоти, хумор), упућују ученика на вештине учења и ширења опште културе. Маштовита авантура у роману *Жиж* ученике треба да очара узбудљивим заплетом, мотивом магичне књиге, да им развије читалачку културу (Едгар Алан По, Пинокио, Пандора) путем примене интертекстуалности у књижевности за децу, али и да изазове топлину и нежност помињањем старог рингишпила, омиљене дечје забаве. Сложенији и књижевнотеоријски поткован речник краси препоручивање класика, а чудесно дело *Жиж* препоручује књижевна награда, али и очаравајуће леп и необичан заплет. Роман *ТВ путници кроз време* привлачи пажњу темом злоупотребе деце у ријалитијима у времену данашњем, али и едукативним аспектом (учење историјских догађаја кроз динамичну причу о смештању групице деце у симулацију ратних услова.

Занимљива и узрасно ефектна препорука може се пронаћи на хрватском дечјем читатељском блогу „Трагачи” који уређују наставници књижевности и библиотекари.¹⁶⁷ Овај низ духовито и забавно организованих савета, уз мања језичка и стилска прилагођавања српском језику и специфичности рада са ученицима у српској читалачкој средини, ученицима се даје на наставном листу.¹⁶⁸

¹⁶⁶ Доступно на: <<https://portalibris.rs/knjige/tv-putnici-kroz-vreme/>> 10. 12.2018.

¹⁶⁷ Доступно на: <<https://traganje.wordpress.com/2014/03/01/a-kako-napisati-preporuku-za-citanje/>> 10. 12.2018.

¹⁶⁸ Овај модел препорука, након сабирања четворогодишњег рада са ученицима у Прогару, наставник Наташа Кљајић поделила је новембра 2016. године свим ученицима као припрему за петнаестоминутну писмену вежбу „Моја препорука” свим ученицима старијих разреда, са примерима из претходно успешно написаних препорука.

Савети за писање препорука за читање

- Наведи наслов књиге, тисца и издавача.

Примери за правилно навођење:

Пит Џонсон: ¹⁶⁹ „ТВ путници кроз време”, Порталибрис, Београд, 2008.

Јасминка Петровић: „Све је у реду”, Креативни центар, Београд, 2017.

- О чему књига говори?

Садржај књиге представи укратко, само као најаву, толико да побудиш занимање својих другара. Немој почети с „Ова књига говори о...”! То је рђав клише у писању које треба да избегаваш, а ево неколико добрих примера које су у препорукама писали твоји вршњаци:

„Нови Сад је био велики ужурбани град у који је девојчица Алексија дошла из мирног града Суботице.” (*Ја, Алексија*) – Милица Дацевић

„На градилишту у Павловој улици окупљала се шаролика и не баш сложна ђачка дружина која је много неправди учинила најмлађем свом члану.” (*Дечаци Павлове улице*) – Бојана Дацевић

„Роза Калина је била крхка и ситна девојчица и на почетку нитко није ни слутио да је спремна да упери сабљу на дечака.” („На обали”) – Марко Радовић

- Шта си осећао док си читао књигу? Како је књига деловала на тебе?

„Јако ме је растужио Сарин пад у немилост код госпође Минчин.” (Мала принцеза) – Наташа Хрњачки

„Очарала ме је и снажно привукла магија Дисквета.” (*Боја магије*) – Вања Велисављевић

„Пожелела сам и ја, баш као и дечак са чудесним пером да свет око себе учиним бољим.” (*Перо птице додо*) – Дејана Томић

„Толико сам се задивио Немовим путовањима подморницом да сам и сам пожелео да упознам свет мора и океана.” (*20 000 миља под морем*) – Сергај Црњански

- Што ти се највише у књизи свидело и зашто?

„Омиљени ми је лик плаво-жутог циновског папагаја јер помаже Петру да пронађе мајку. И ја бих волела да имам таквог пернатог друга.” (*Петар Месечко*) – Невена Хрњачки

„Највише ми се свиђа лик Боке. Храбар је, одлучан, прави вођа! Волела бих и ја да сам вођа дружине” – Бојана Дацевић

„Допада ми се хорор атмосфера у књизи, хватала ме је језа док сам је читао, али и узбуђење како ће јунакиња да се избори са поплавом света.” (*Плавшите*) – Алекса Велисављевић

- Зашто препоручујеш другима да је прочитају?

„Читајући ову сјајну књигу улетећете у небројене фантастичне, опасне и језиве

¹⁶⁹ Овде се користи стари начин навођења јер је ученицима једноставније да га усвоје. Такође, иако је реч о роману, на наставном листу коришћени су наводници уместо курзива како би ученици усвојили правилно писање српских наводника, јер је то учестала типска грешка у писаном изражавању.

пустоловине са Ринсвиндом и његовим шашавим кофером” (*Боја магије*) – Вања Велисављевић

„Можда ћете се током читања заљубити у лик Степа, и ја сам се пожелела да с њим на мотору летим три метра изнад неба” (*Три метра изнад неба*) – Ива Матичевић

• *Ако је књига део неког серијала, обавезно то истакни!*

„Даље авантуре Беле и Едварда читаћете у наставцима романа *Сумрак*, а то су књиге *Млади месеци*, *Помрачење* и *Праскозорје* које буквално одузимају дах и не испуштају се из руке” (*Сумрак*) – Анђела Јелесијевић

Наведени елементи не морају се писати овим редом – пустите машти на вољу, будите слободни и креативни! Кажите са мало речи много о књизи која вам се допала! Ово уопште није тешко, зар не? Хајде да пишемо препоруке једни другима!

На часу изборне лектуре организује се писање препорука по задатим моделима. Ученици преносе наставнику широк дијапазон прочитаних књига, односно дају више него интересантне препоруке за читање. Одељење 5₃ (школска 2015/2016. година) у Прогару са свега 10 ученика одабрало је тематски и жанровски разноврсне наслове, односно, ниједан ученик није поновио препоруку за читање:

1. Урош Петровић: *Авен и јазонас у Земљи Ваука* (Стефан Ракић)
2. Пит Џонсон: *ТВ путници кроз време* (Марко Радовић)
3. Марк Твен: *Краљевић и просјак* (Александар Бабић)
4. Карен Макомби: *Инди Кид – како да будем малчице добра* (Милица Дацевић)
5. Петар Бракус: *Девојка за Малог Принца* (Ивана Аљијај)
6. *Дневник Ане Франк* (Магдалена Милић)
7. *Џеронимо Стилтон – Осмех Мона Мишице* (Тамара Грујичић)
8. Марк Твен: *Доживљаји Хаклбери Фина* (Слободанка Милановић)
9. Душко Радовић: *Капетан Џон Пиплфокс* – целовито читање (Сергеј Црњански)
10. Душко Радовић: *Песме* (Милан Јовановић – похађа наставу по ИОП-у 2).

Очекивана је била доминација прозе (романа) над драмском књижевношћу. Број ученика који је анкетирани путем писања састава на часу можда јесте мали, али показује неке тенденције које би се, са понављањем наслова и нешто ширим одабиром, појавиле и на већем узорку. Приметна је и подједнака заступљеност како класичног (Марк Твен, Ана Франк, Душко Радовић), тако и савременог књижевног израза (Урош Петровић, Пит Џонсон, Карен Макомби, Петар Бракус, серијал илустрованих књига о Џерониму Стилтону). У свом раду ученици су објашњавали зашто су одабрали баш ту књигу, како су до ње дошли и због чега би је увели у наставу, па ће бити наведене препоруке за осам прозних дела која су навели, што је дато у прилогу на крају ове докторске дисертације.

Давањем простора ученичком ваннаставном одабиру књига у редовној настави, уважавају се њихова литерарна интересовања и шири круг прочитаних књига, као и могућност књижевне препоруке. Наставник је на тај начин у позицији (али и у обавези) да активно прати токове у књижевности за децу и младе, јер није довољно познавати само прописани канон да би се успоставила комуникација између наставника и ученика поводом читања; један од захтева целоживотног учења професора књижевности јесте и праћење

нових токова књижевности. Ученици неретко и сами донесу неку књигу за децу наставнику који покаже интересовање за њихов књижевни одабир да је прочита. Тако се развија лепа пракса размене књига између наставника и ученика, са писањем препорука за читање на цедуљицама.

Уколико се на тај начин постави однос наставног и ваннаставног читања, они неће бити у односу опозиције, већ у односу садејства. Ученици се могу мотивисати да ће, ако добро прочитају и анализирају дело из обавезног програма, добити простора за наставно представљање књига које воле, да на писменом задатку из градива могу добити и тему у којој би обрадили књигу по свом избору (приказ књиге, интервју са главним ликом, дописивање радње...), као и да током усменог испитивања могу као треће питање да спреме књигу по избору. Следе примери препорука које су ученици писали на другом часу изборне лектире.

Препоруке за ваннаставно читање¹⁷⁰

1. Урош Петровић: *Авен и јазонас у Земљи Ваука*

„Први пут сам се упознао са овим писцем када је дошао код нас у школу и говорио нам о Загонетним причама. Такмичио сам се са својом другарицом Милицом ко ће добити чаробну лоптицу ако реши загонетку и она је била боља. Писац је рекао да је написао први роман епске фантастике код нас. Видео сам цртеже биљака и животиња и мапу чаробне земље Гондване. Морао сам да имам ту књигу! У школи би је требало читати јер је узбудљива и много тога се може научити из Биологије и Географије.”

Стефан Ракић

2. Пит Џонсон: *ТВ путници кроз време*

„Књигу сам купио када смо са разредном обишли Издавачку кућу „Порталибрис”. Волим историју, а мама ми не да да гледам ријалитије, па ми је било занимљиво да прочитам књигу о деци коју су сместили у ријалити о Другом светском рату. У наставу бих уврстио ову књигу, јер нас учи да је пријатељство важније од победе у ријалитију, а можете много и да научите о томе како су деца живела у прошлости.”

Марко Радовић

3. Марк Твен: *Краљевић и просјак*

„Ову књигу сам имао у кућној библиотеци. Читала ју је моја бака па ми је препоручила. Било ми је занимљиво то што су два дечака заменила места – краљевић је постао просјак, а просјак краљевић. Ова књига нас учи како да се снађемо у животу, зато је треба читати у школи.”

Александар Бабић

4. Карен Макомби: *Инди Кид – како да будем малчице добра*

„Ја сам хтела да купим неку књигу о девојчицама тинејџеркама на Сајму књига, па ми је разредна рекла да волим књиге са розе корицама. Ова књига има розе корице и пуно илустрација, а веома је смешна. Инди Кид је бунтовна девојчица која не зна који је њен таленат, па га тражи баш као и ја. На крају, схвата да је њен таленат да чини добра дела. Ова књига нас учи да је доброта највећи таленат.”

Милица Дацевић

¹⁷⁰ Ове препоруке су током школске 2015/2016. године писали ученици одељења 5з у ОШ „Бранко Радичевић” у Прогару.

5. Петар Бракус: *Девојка за Малог Принца*

„Књигу сам купила када смо ишли са школом у издавачку кућу. Читали смо прошле године Малог Принца па сам желела да сазнам шта је било даље. Допало ми се што се Мали Принц заљубио, мислим да је у првој књизи био усамљен.“

Ивана Аљијај

6. *Дневник Ане Франк*

„Ову књигу сад чита мој брат Славимир за лектуру у седмом разреду. Нисам знала о којој књизи да пишем, али ми ју је брат препоручио. Прича је јако тужна, јер је Ана Франк морала да живи у склоништу да је Немци не би убили. Брат каже да је то седмацима омиљена лектура.“

Магдалена Милић

7. *Церонимо Стилтон – Осмех Мона мишице*

„Ову књигу сам добила од сестре за рођендан. Допало ми се што књига има лепе илустрације и што Церонимо Стилтон успева да пронађе украдену слику. Мислим да књиге у школи треба да буду краће, а да имају више илустрација, као ова књига.“

Тамара Грујичић

8. Марк Твен: *Доживљаји Хаклберија Фина*

„Мама ми стално купује књиге уз „Блиц женеу“ и каже да су то много лепе књиге за читање. Разредна нас исто подржава да купимо све које изађу и направимо своју библиотеку. Пошто смо у школи читали Доживљаје Тома Сојера, занимало ме је шта се даље дешавало, а Хак Фин ми је омиљени лик из књиге. Било би добро да је читамо у школи да би деца сазнала шта је било даље.“

Слободанка Милановић

Дакле, спрега наставног и ваннаставног читања књижевности за децу лежи у сарадњи школе, издавача, културних институција и писаца са једне стране и препорука које наставник може дати ученицима на часу или додатној настави, али зависи и од развијености културе читања у породичном окружењу. Обично се сматра да виши образовни статус и материјални положај породице утичу на постојање културе књиге, што би за тадашње одељење 5₃ било крајње неповољно, јер факултетски образованих родитеља нема (углавном је реч о средњем образовању, пољопривредним и услужним занимањима и два родитеља са основним образовањем, два ученика се налазе у хранитељству, један припада ромској популацији, а само три ученика од десет имају комплетну породицу). Иако је овој средини најближа књижара са литературом за децу удаљена 28 километара, врло је жива активност школе која организује посете културним институцијама (одлазак на Београдски сајам књига и у Издавачку кућу „Порталибрис“, гостовање писца Уроша Петровића у школи), као и препорука предметног наставника који обавља и библиотечке послове. Оно што посебно охрабрује јесте препорука чланова породице (бака, мајка, сестра, брат), који куповином доступних књига издања класика у селу утичу на ученике да стекну навику куповине књига, али и упућивањем на књиге из кућне библиотеке. На први поглед демотивишуће окружење у коме ученици расту може се разгранатим системима мотивације преокренути у подстицајно.

Ученици су се претежно определили за авантуристичка дела, водећи се категоријом занимљивости и узбудљивости радње, али и поруком о животним вредностима и врлинама које ови наслови пропагирају. Они такође воле и наставке познатих дела, било да су од истог

аутора или да је други аутор посегнуо за чином дописивања. Читање дела „унапред”, односно читање лектире за старије разреде, није изненађујуће, ипак су то наслови најприсутнији у кућним библиотекама. Напреднији читаоци томе радо приступају, али често бирају презахтевна штива. То се показало тачним у случају ученице Магдалене Милић која није успела да доврши књигу која се чита као лектира у седмом разреду, али је показала заинтересованост да јој приступи када дорасте. Естетски изглед и обим књиге свакако нису занемарљиви. У одговору Милице Дацевић виде се зачеци читања тинејџерског чиклита, али је трагање за „розе књигом о девојчицама” овога пута донело добар резултат, лако читљиво и духовито штиво имало је у себи добру поруку. У одговору Слађане Грујичић илустративни моменат истиче се у први план. Он је добио и своје место у уџбеницима, па интермедијални моменат не би требало занемарити ни у лектирском читању, посебно водећи рачуна да је пети разред време прилагођавања са разредне на предметну наставу, а уз то и чињеница да не само ученици, него и генерално већина читалаца 20. и 21. века, посеже за сажетошћу наратива. Естетски вредне кратке приче, приповетке и сажети романи (70–100 страна) са јаком поруком увек су радо били читани у настави, на шта је ученица већ у петом разреду указала. Истина, то је истакла на примеру изразито популарног комерцијалног штива, али реч је о књизи која у форми илустроване басне ученике упућује на уметничка дела и музеј као културну институцију (Мишји Лувр, Мона Мишица – Мона Лиза) и идејно наглашава победу закона над крађом као криминалним чином.

Писање препорука за ваннаставни читање на линији ученик – наставник такође је представљено као радионица која је у неколико наврата реализована на часовима изборне лектире.¹⁷¹ Узајамно препоручивање књига показује наставникову спремност да упозна литеарне афинитете својих ученика и близак сараднички однос.

Зашто Александра Миливојевић 7з треба да прочита роман Степски коњи Филипа Кера?

Александра воли коњарство и тренира јахање у Коњичком клуб „Бојчин”. Она воли да чита књиге о животињама, а писала је и диван састав о својим коњима Принцу и Гагани. Ова књига говори о једној храброј девојци која је за време Другог светског рата желела да спасе ретку расу коња Пржевалског коју су Немци желели да истребе. Зато мислим да ће јој се ова књига допасти.

Наставница Наташа

Зашто разредна треба да прочита књигу Само право Мајкла Колмана?

Разредна нам је причала да је одрасла у новобеоградским блоковима, а тај крај знам из филма „Апсолутних сто” и баш делује опасно за одрастање. У овој књизи дечак Лук бежи од полиције, поправног дома и уличних банди у блоковима Лондона. Он се бави атлетиком и доказује да бављење спортом изводи човека на прави пут.

Марко Радовић 6з

¹⁷¹ Наведени примери препорука за читање писани су крајем школске 2016/2017. у одељењима 6з и 7з у ОШ „Бранко Радичевић” у Прогару.

Зашто Марко Радовић треба да прочита књигу Дивље кокошке на екскурзији Корнелије Функе?

Марку је било много криво када нисмо отишли на екскурзију због недовољног броја пријављених јер до сада никада није ишао на екскурзију. У овој књизи група девојчица и дечака иде са школом на екскурзију и пролази кроз узбудљиве догоровитине. Књига нам описује како изгледа једна ђачка екскурзија, па би могла де се допадне Марку.

Разредна

Зашто разредна треба да прочита књигу Хоћу да будем славан Пита Џонсона?

Зато што нам је препоручила овог писца кад смо били у издавачкој кући, али ову књигу још није читала. Ја бих волела да будем славна кад порастем, али то није нимало лако и можеш да упаднеш у много проблема. Књига је забавна и поучна.

Милица Дацевић 6₃

Поред мотивисања за читање дела необухваћених наставним плановима и програмима, наставна пракса је показала неопходност писања препорука дела која се обрађују у појединим разредима. На крају школске године, на завршним часовима утврђивања књижевних дела, ученици добијају задатак да у виду препоруке мотивишу млађе ученике за читање обрађених прозних дела. Препоруке, писане на шареним папирима и ликовно надограђене, каче се на пано за препоручивање књига и већ уочи летњег распуста, када поједини ученици почињу да читају лектуру за наредни разред могу да им сугеришу вредност обрађених књижевних дела. Следе неке од успешнијих препорука лектирских наслова.¹⁷²

Препоруке за читање лектире

„Драги петаци,

Обавезно прочитајте роман Аги и Ема Игорa Коларова. То је најлепша, али и помало тужна књига, коју смо читали у петом разреду. У њој ћете схватити шта је право пријатељство деветогодишњег дечака и баке Еме, која уме да га обрадује и забави га. Научићете и да не треба вређати школске другаре и да чланови породице ипак треба да буду једни другима ближи. Уз то, књига је кратка и брзо се чита.”

Анђела Јелесијевић 8₃

„Пажња, пажња!

Строго је забрањено не прочитати књигу Робинсон Крусo! Стварно је узбудљива и из руке је нисам испустио. Хтео бих и ја да пловим морима као Робинсон и доживљавам узбуђења и авантуре и да имам тако искреног пријатеља као што је Петко. У овом роману побећи ћете од родитеља, наћи се у ропству, два пута доживети бродолом, живети на пустом острву, саградити кућу у пећини, гајити козе, борити се са људождерима! Када бисте такве пустиловине доживели у стварном животу?”

Немања Петровић 8₃

¹⁷² Ове препоруке су крајем школске 2016/2017. писали ученици одељења 6₃, 7₃ и 8₃ у ОШ „Бранко Радичевић” у Прогару.

„Крећемо на Аљаску!

Шта је било, другари? Хладно вам је на минус пет степени? Идемо на Аљаску где је минус педесет! Возићемо се у псећој запрези на челу са снажним и поносним псом Баком! Спремите шалове и рукавице и крпље за ноге (то су они тениски рекети за лакше ходање по снегу и леду) и са Цеком Лондоном јуримо у непознато! Немојте много да шибате псе, они то не воле, а дајте им и хране и одмора и нећете имати проблема као неке Бакове газде! Шта је сад било? Ви бисте у сунчану Калифорнију! Е па не може! Морамо да се солида-ришемо са Баком који је из тог раја отет и послат на Север! Један, два, три, крећишии!”

Славимир Милић 8₃

„Моја омиљена књига из шестог разреда је Мој дека је био трешња, а и целог мог одељења. Она говори о пријатељству деке са села са унуком који живи у граду. Учи нас и зашто је живот на селу лепши од живота у граду и зашто треба чувати љубав међу ближњима. Иако говори и о смрти баке и деке, она је пуна лепоте и доброте и мислим да ће вам се веома допасти.”

Дејана Томић 7₃

„Немојте да вас уплаши то што Хајдук Станко има 400 страна! Књига је узбудљива и занимљива и пуна напетих догађања. Говори о сукобу Станка и Лазара око девојке Јелице, издаји и освети, одметању у хајдуке и борби за слободу у Првом српском устанку. У њој ћете много научити о историји нашег народа и схватити како љубомора и издаја доводе до зла и страдања.”

Наташа Хрњачки 7₃

„Ако верујете у себе и своје снове, прочитајте обавезно Галеба Џонатана Ливинг-стона. Ово кратко дело прича нам велику причу и говори о жељи једног галеба да лети слободно и из љубави, а не само да би јео рибу. Иако је био и кажњаван због своје страсти према летењу, галеб Џонатан Ливингстон је показао да нема препрека које не можемо савладати ако стварно нешто јако желимо.”

Наташа Хрњачки 7₃

„Најбоља лектира у осмом разреду је збирка приповедака Деца Иве Андрића. Пре више од сто година деца су пролазила кроз иста искушења, проблеме и бриге као и ми. Бачки сукоби, доказивање у друштву, малтретирање Јевреја, сукоб са родитељима, страх од библиотекара, несташлук на екскурзији који се претвара у ноћну мору, и све исто као и данас! У овој књизи свако од вас ће се препознати!”

Ива Матичевић 8₃

„Роман Гласам за љубав је мој фаворит у лектури за осми разред. Замислите једно досадно место у провинцији у коме се свако сваким бави и двоје младих људи, Слободана и Рашиду који само желе да уживају у првој љубави, без школских стега, разведених родитеља, лажних пријатеља и без лажног морала. Али, то је немогуће и они пролазе кроз бројне проблеме, па и раздвајање. Ипак, вера у љубав постоји, као и шанса да ову књигу допишемо и Боду и Рашиду учинимо срећним.”

Анђела Јелесијевић 8₃

Наведене препоруке, фокусиране на романе различитих жанрова, вид усменог препоручивања који још увек постоји у вршњачкој групи пребацује у форму школске радионице у којој се читање лектире посматра ланчано – наслеђивањем из претходне у наредну

генерацију. Писање форме препоруке се кроз поновљено писање учвршћује, отуд у односу на препоруке изборне лектире, у овом низу структуралне законитости овог вида примењеног писања још су уочљивије. Поједине препоруке су лирски интониране (*Аги и Ема, Мој дека је био трешња*), неке имају и елементе хумора (*Зов дивљине*) или тинејџерског бунта (*Гласам за љубав*), поједине истичу сазнајну вредност романа (*Хајдук Станко, Робинсон Крусо, Зов дивљине*), али свака од њих одише финим задовољством у читању и доказаном ставу да лектира није баук.

2.2.7.4. Завршна разматрања

Писање препорука за читање лектире може се подвести под окриље ужег мотивисања, а препоруке за ваннаставно читање се схватају као поступак ширег мотивисања. Ови видови мотивисања црпе своје извориште из испитивања читалачких интересовања ученика кад је реч о ваннаставном читању, али и из значаја и вредности лектирских наслова за грађење читалачких склоности према књижевној традицији и литерарно вредним насловима. Ученици шире своја читалачка интересовања кроз препоруке за ваннаставно читање и укидају страх од лектирског читања. Истовремено, писање препорука повезује наставу Књижевности и наставе Језичке културе, спаја популарну и програмом прописану књигу, развија сараднички однос на линији наставник – ученици, прожет поштовањем и поверењем, а може се схватити и као вид пројектне наставе. На тај начин бројне књиге које би другим путем пале у заборав реактивирани су и приближене ученицима, они су имали поверење у суд особе која их препоручује, што је било посебно значајно поводом читања лектире и класика. Такође, и наставник учи од својих ученика, шири своја литерарна знања, прати оно што ученике занима у свету литературе и поштује њихов одабир. Препоруке, схваћене као вид позитивног маркетиншког трика у бици за књигу, а против кризе читања, покренула су потиснуту ученичку страст за лепим, занимљивим и необичним и показале да се читање као део учења и забаве не треба да се повуче пред савременим технологијама и тривијалним садржајима и да тим младим паметним бићима треба предочити вредност и драж писане речи између корица.

***2.3. ПРОЗНА КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ У ОБАВЕЗНОМ И
ИЗБОРНОМ ПРОГРАМУ***

2.3.1. РОМАН АГИ И ЕМА У КОРПУСУ ОБАВЕЗНЕ ЛЕКТИРЕ ЗА ПЕТИ РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ¹⁷³

2.3.1.1. Увођење романа *Аги и Ема* Игора Коларова у корпус обавезне лектире за пети разред

Реформа Наставног плана за пети разред основне школе од школске 2017/2018. године године у корпус обавезне домаће лектире уводи роман *Аги и Ема* савременог српског писца за децу Игора Коларова. Актуелни проблем савременог детета које родитељи „заборављају”, а вршњаци психички малтретирају, које не налази потпору ни у својој породици нити у школи, већ у необичном пријатељству са луцидном старицом Емом (која се може схватити и као стварно биће и као имагинарни пријатељ), написан је на концизан и сажет, неретко духовит (употреба нонсенса и каламбура), али и лирски упечатљив, болан и катарзичан начин. Уочен је као горући проблем данашње деце која се све више затварају у различите видове виртуелног света, од дневног сањарења, преко зависности од компјутерских игрица и друштвених мрежа, до неприлагођеног облика понашања. Овај роман негује Кишову традицију прозе „за децу и осетљиве”, а структурално представља мозаичку слагалицу кратких наративних целина (кратких прича), са присуством лајтмотива и афоризама, уважен је како међу проучаваоцима књижевности тако и међу младим читаоцима. Аутор, нажалост, није дочекао усвајање предлога измена програмског садржаја и читања овог свог романа у настави. Парадоксална иронија о писцу из лектире као блаженопочившем на горак начин лишила је српску књижевност за децу једног бриљантног аутора, али управо је дужност оних који су га познавали и о њему писали да теоријски и практично ово дело приближе ученицима петог разреда, а самим тиме их подстакну и на читање осталих његових дела.

2.3.1.2. Истраживачки задаци за роман *Аги и Ема*

Као вид припреме за самостално читање романа *Аги и Ема*, наставник ученицима задаје истраживачке задатке. На њих ученици могу дати одговоре у својим дневницима читања, или се пак могу усмено припремити пред разговор о прочитаном делу у настави. Истраживачки задаци могли би изгледати овако:

1. *Књига је добила наслов по главним јунацима књиге. Укратко их представите и размислите које осећање повезује једног основца и старицу. Која је главна тема романа, а који је основни мотив?*

2. *Зашто се Аги разликује од осталих основаца? Размислите како сталне селидбе утичу на његово уклапање у школску средину и међу вршњаке, а како на то гледају његови родитељи. Зашто га другари вербално малтретирају, а мајка сматра да је чудан? На који начин се његови родитељи односе према њему, његовом одрастању, потребама, интересовањима и школским обавезама? Сматрате ли да га занемарују и куда они то стално журе? Како се све то одражава на његова осећања и расположења? Зашто често плаче и осећа се усамљено? Какав однос има са ујаком и ујном, а какав са бабом и дедом? Шта такви односи говоре о Агијевој породици која живи у савремено доба?*

3. *Како се Ема указала у Агијевом животу? Где она живи? Опишите њен спољашњи и унутрашњи портрет. Како се она поставила према Агију и шта је у њему пробудила? Опишите неке хумористичне ситуације кроз које су њих двоје пролазили и како су се забављали. Обратите пажњу на Емин одлазак на родитељски састанак и њено покровитељско држање према Агију. На који начин све Аги и Ема комуницирају и зашто? Подсећа ли вас ова комуникација на дописивање преко порука или на друштвеним мрежама?*

¹⁷³ Видети у: Кљајић (20176).

4. На који начин је Ема помогла Агију да се избори са самоћом и увредама вршњака? Зашто је Агија нова селодба уплашила и због чега је пружио отпор родитељима? Шта он заправо од њих очекује, а никако да добије?

5. Доласком у нови крај, Аги поново среће Ему. Размислите да ли се Ема заиста преселила у стару кућу прекопута или се то десило у Агијевој машти. Да ли је Ема стварни или измишљени пријатељ? Зашто је баш необична старица постала дечаково најдраже биће и шта ова књига поручује о односу старих људи и деце, а шта о духовним вредностима необичних, чудних, луцкастих особа?

6. Роман је грађен од низа кратких сегмената, налик на кратке приче или филмске сцене. Зашто овај роман наликује на слагалицу склопљену од малих прича о Агију и Еми? Издвојите неке духовите реченице које истовремено делују мудро, као нека врста изреке или уметничке пословице.

2.3.1.3 Уводна мотивација биографијом аутора

Увођење ученика у свет уметничког дела у овом узрасту пожељно је повезати са стваралачком биографијом аутора, кроз усмено или писано излагање ученика, читање белешке о аутору у доступним издањима („ЗУНС”, „Bookland”, „Лагуна”) или путем података на интернету. Ученици ће истаћи да је Игор Коларов био савремени писац српске књижевности за децу и младе, да је аутор романа *Аги и Ема*, *Дванаесто море*, и *Кућа хиљаду маски*, као и неколико збирки кратких прича за децу, да је приредио *Антологију најкраће српске приче за децу*, као и да је са Светиславом Пешићем и песником Бранком Стевановићем осмислио тренутно најчитанију књигу популарне науке за децу *Урнебесна физика*.

Ученици о Игору Коларову сазнају битне информације из самог текста романа *Аги и Ема*, као да главни јунак пише белешку о писцу који пише књигу, што представља ауторско поигравање са белешком о писцу. На тај начин ученик добија свест о блискости јунака и његовог творца, односно стиче се утисак да Аги није фиктиван, већ стваран лик, а да је свет стварности у коме живи Коларов необичан у односу на свет књижевних ликова, односно да га ликови из света књижевног дела сматрају чудним:

„Игор К. је рођен у прошлом веку, после поноћи, у граду који се са свих страна зове Београд. Његова мама је – песник, тата је у ретким тренуцима – философ, брат – повремени геније.

Као и ја, и Игор има ујака на ивици сна.

Моји пријатељи: Флоријана, Симонида и Јустин сматрају да Игор заиста постоји у једном Свету, за који Ема каже да је врло, врло... чудан” (Коларов 2006: 72).

Ученике треба навести на размишљање зашто је Аги имао потребу да напише овакву белешку о писцу. Блискост аутора и фиктивног лика указује на то да многи дечаки и девојчице у данашње време имају детињство налик Агијевом и да је управо о проблемима, али и квалитетима и потенцијалима те деце Коларов желео да напише роман и опомене нас да на њих обратимо пажњу. Такође, писац је представљен као један од вршњака својих читалаца, који има чланове породице са индивидуалним карактеристикама. Свет стварности, онај свет који је *Малом Принцу* веома чудан, чудан је и Агију и осталим протагонистима фиктивног света Коларовљевих дела, то је свет који гуши детињу машту и коме припадају Агијеви родитељи. Пошто писци често посежу за властитим животним искуством, није искључено да су неки од наративних сегмената фикционализовано ауторско сећање, почевши од тога што и Игор и Аги имају ујаке који су склони спавању и сневању.

2.3.1.4. У свету Агија и Еме – наставно тумачење света ликова у делу

Ученици уочавају да су време и простор у роману неодређени, али да је реч о савременом добу и окружењу великог града који су утицали на губитак присности и љубави како међу члановима породице, тако и међу вршњацима. Радња започиње пресељењем Агија и његових родитеља у нову кућу, осамнаесту по реду. На основу искустава оне деце која су се селила и мењала школе, свака нова средина захтева прилагођавање, што понекад уме да буде тешко, јер долазе у средину која може бити битно другачија од претходног краја, а Агију се то стално дешава – родитељи стално траже друго место за живот. Покушај да се било где укорени Агију постаје немогућ, самим тим дечак трпи малтретирање групе школских хулигана који стално добацују: „Аги, глупердо!”

Особине које ученици код Агија запажају су маштовитост и доброта, али и осећање запостављености од родитеља и повређеност због вршњачког насиља. Аги жели топао дом и присан контакт са родитељима, разговор и пажњу, али то не добија. Када год жели нечим да скрене пажњу родитељима, они то не чују или не виде, прекидају га, фокусирају се на гледање телевизије, стално некуд јуре и журе, чак и остављају дете гладно код куће.

Овде се поставља проблемско питање савременог родитељства и разлога који су довели до овако хладних породичних односа, односно зашто Агијеви родитељи немају времена и стрпљења да се баве својим сином. Време модернизације, глобализације и капитализма наметнуло је одраслим људима врло суров ритам рада који све мање оставља времена за квалитетно проведено време, прековремени рад у фирмама се подразумева, а постоји непрестани страх од губитка посла. Након напорног радног дана, родитељи долазе кући преморени, безвољни и одсутни мислима, а дете тражи пажњу. Најједноставније је детету дати да гледа телевизију или користи рачунар и мобилни телефон, али и сам се предати чарима површних медија. С друге стране, егоизам савремених људи огледа се у задовољењу својих потреба занемарујући туђе. Ученици ће запазити како тата и мама одлазе у позориште и на вечеру, али и како Аги никада није био на базену (па мора да замишља како је одличан пливач), нити су родитељи нашли времена да га одведу у биоскоп или у циркус, у шетњу и на сладолед. Одсуство пажње родитељи компензују куповањем скупе играчке – ципа на даљински управљач, којим Аги, у досади изазваној самоћом, превози теглу меда по кући. Дакле, и оно мало времена које им преостане, Агијеви родитељи користе за себе, искључујући сина из било каквог вида породичних активности, не налазећи за сходно да дођу ни на родитељски састанак. Отуда је Аги ускраћен за бројне садржаје које брижан и посвећен родитељ омогућава деци (културне, спортске, игровне) зарад правилног развијања, забаве и образовања свог чеда, а који су његова дужност и обавеза. Да буде још тужније, у овој, као и у претходним школама, Агија одбацују и деца и учитељи. Дубина његове самоће највидљивија је када у игри „жмурке” проналази „сам себе”, немајући друга за игру.

Ученике треба усмеравати да уоче осећања којима се Аги бори против социјалног и емоционалног искључивања. Аги снажно измаштава оно чега је лишен, жели да га родитељи више изводе у град, да путује, научи да плива, добије кућног љубимца (корњачицу у акваријуму) или брата. Креваљи се пред огледалом желећи да представи своја осећања поводом селидби:

„Ха! Значи тако изгледа деветогодишњи дечак који се селио 18 пута. Па, и није нешто нарочито” (Коларов 2006: 11).

Аги осећа и изразиту монотонију кроз мисао „Све је, дакле, исто само је сваки наредни дан истији од претходног” (Коларов 2006: 12), али и потребу да је агресијом разбије, држећи чекић у руци и размишљајући да ли би родитељи уопште приметили када би разбио све прозоре по кући. Аги то, срећом, не чини, али ћемо га затећи окупаног сузама у ходнику.

Ученике ваља упутити на остале чланове Агијеве породице, ујака и ујну, баку и деку. Ујакова пажња задржава се кратко на Агију. Он стално понавља како је дечак порастао, да би након тога задремао на каучу. Ујна, која се врло кратко задржава у браку са ујаком, безвољно се упознаје са сестрићем свог мужа, сматрајући неважним да упозна његову породицу. Бака и дека, за које би се очекивало да гаје присан и нежан однос према унуку, први пут се срећу са њим накратко, када су свратили на путу за море. На вест да су бака и дека дошли, Агијеви родитељи јављају „да ће доћи јако касно” (Коларов 2006: 51). Самим тим, између три генерације Агијеве породице постоји велика удаљеност, бака и дека су искључени или су се искључили из брачног живота сина и снаје, а ово „успутно” свраћање на путу за море није дало жељени резултат, и даље ће за свога унука остати странци.

Значајно је да ученици уоче сличност Агија са Кишовим Андреасом Самом кога упознају кроз причу „Дечак и пас”; оба дечака су изразито маштовита, жељна пријатељства. Анди утеху налази кроз дружење са псом Дингом и писање, а и сам бива одвојен од верног друга пресељењем из села у Мађарској на Цетиње. Анди пати због губитка оца Едуарда Сама у Холокаусту, а учитељица Марија Риго и другари из разреда умеју према њему да буду непријатни и груби због сиромаштва и припадности јеврејској нацији. Постоје бројне сличности, али и разлике између ова два лика, али богата имагинација и туга чине их блиским и истичу да детињство није увек обасјано сунцем, већ је итекако бојено плавом и сивом, бојама патње, сете, празнине. Спас за усамљено дете може бити само и једино машта која, макар фиктивно, враћа зраке сунца и боје дуге у његов хоризонт.

Ученици ће приметити да су Агијев живот у школи и у кући контрастивни према тренуцима које проводи у комуникацији са Емом. Разиграну машту дечака привлачи Зачарани замак, напуштена кућа прекопута у којој живи луцкаста, духовита, врцава и изразито пажљива старица Ема. Ситна и мршава Ема коју Аги може „лако да замисли како се у кавезу љуља на љуљашци са папагајем” (Коларов 2006: 23) и која је „виша од њега за тачно три јаја” (Коларов 2006: 23), која носи смешан шарени шешир од перја и за кућног љубимца има кокошку, на сваки начин се труди да покрене Агија, одлази с њим на пецање, у биоскоп, у музеј, на сладолед, игра шах „без табле и фигура” (Коларов 2006: 29), активира га у кућним пословима (фарбање поштанског сандучета, прање судова), прави авиончић, броји са њим дане свога живота, такмичи се са њим ко ће више зевнути док гледају политичку емисију, теши га да он „нема флеку на кошуљи, већ кошуљу око флеке” (Коларов 2006: 32), показујући му на духовит начин да није срамота исфлекати се. Такође, Аги и Ема воде преписку, која би данашњем читаоцу веома наликовала на писање СМС порука и четовање, иако Коларов имитира форму телеграма:

„ ДРАГА ЕМА СТОП ПЛАКАО САМ СТОП НЕМОЈ НИКАДА ДА МЕ ИСПИТУЈЕШ О ТОМЕ СТОП

АГИ’

„ДРАГИ АГИ, ВОЛИМ ТЕ НОН-СТОП!

ЕМА’ ” (Коларов 2006: 35).

Ема виче пред хулиганима који вређају њеног малог друга: „Аги, геније”, ућуткујући деструктивну групу која све то ради из силне досаде, охрабривши Агија да их доцније и сам збуну и опомене колико је ружно то што раде вичући: „Аги, глупердо”. Такође, Еми није тешко да дође на родитељски састанак у школу и да се представи као његова сестра, што може деловати згражавајуће пред учитељем и осталим родитељима, али је једина она заинтересована да прати Агијево учење и владање у школи. На сваки начин Ема се труди да Агијев живот учини ведрим, веселим и испуњеним, да му надокнади све оно што у породици не добија.

Као критичан моменат у развоју радње ученици одређују најаву Агијевих родитеља да их поново чека деветнаеста селидба. Аги исказује оправдану љутњу. Он се напокон укоренио на осамнаестој адреси, стекао пријатеља, а сада мора даље. Брани свет другарства који је створио са Емом, али то пријатељство, као и све друго, родитељи превиђају као нешто неважно. Осећај емпатије у ученику изазива Агијев негативан став према деветнаестој кући, запуштеном дворишту, зарђалој љуљашци, још једно станиште које није дом, горак повратак у тескобу и самоћу и патња за изгубљеном пријатељицом.

Обрт у финалу наратива, поступак који су ученици усвојили читајући уметничку новелу, настаје када Аги у новом крају опажа једну кућу „која је толико стара, да би обичан поветарац могао да је сруши за делић секунде, као кулу од карата” (Коларов 2006: 71) и „која помало личи на Зачарани замак” (Коларов 2006: 71) Деци је овај обрт неопходан и потребан – пријатељство није угашено упркос селидби. Поновни сусрет Агија и Еме отвара питање за дискусију: да ли је Ема стваран лик или лик из Агијеве маште? С обзиром на узраст, очекује се да петаци бране стварносно постојање Еме, она је присуствовала родитељском састанку, Агијева мајка помиње да постоји нека старица у комшилуку под тим именом, а и сама Ема на крају тврди:

„ – Зар си мислио да можеш тек тако да ме се отарасиш? Колико сам се само намучила да купим овај крш од куће” (Коларов 2006: 72).

Нешто истанчанији читаоци могу Ему схватити и као имагинарног пријатеља; Аги је измаштао онакву другарицу каква би му пружила осмех и радост, пажњу и љубав, авантуру и забаву. Стварна или фиктивна, Ема је припадница трећег доба, а у недостатку другара и присности са правим баком и деком, Аги постаје близак веселој, духовитој, живахној и интелегентној бакици која не признаје стереотипе, али итекако уме истински да воли. Није чудно пријатељство деце и стараца, љубав према старијим рођацима и комшијама који се по мишљењу средње генерације „понашају као деца”, односно живе друго детињство у контакту са најмлађима.

2.3.1.5. Уметничке пословице романа-слагалице

Како у композиционом смислу роман представља низ кратких прича који се склапају попут слагалице, овај брз и динамичан наратив одговара читачком ритму данашњих генерација; сажет је, али и изразито богат значењима. У делу постоји и низ малих сентенција, уметничких пословица, хуморескно грађених. Од ученика се тражи да издвоје неке од њих и покушају да их протумаче. Одговори би могли изгледати овако:

„Ако бисте питали Агија, рекао би вам да је једење јагода савршен начин да се избегне једење јабука” (Коларов 2006: 11).

- У животу увек постоје ствари које више волимо од неких других и оне које не волимо. Аги очигледно не воли да једе јабуке, али зато ужива у јагодама.

„Све је, дакле, исто само је један дан истији од претходног” (Коларов 2006:12).

- Промена средине не значи промену осећања досаде, у новој кући и школи наставља се низ досадних дана. Против досаде и чамотиње треба се борити.

„Живот је нешто што само у почетку не може да се разуме, а касније још мање” (Коларов 2006: 17).

- Живот постаје све компликованији што смо старији и све мање нам је јасно зашто се ствари дешавају или не дешавају.

„Како је злоба досадна” (Коларов 2006: 13).

- Људи склони злоби то раде јер су празни, јер им је досадно и јер имају врло узак поглед на живот.

„Било би страшно занимљиво када би овом улицом прошао један мали, изгубљени торнадо” (Коларов 2006:17).

- Понекад је потребно да се у свакодневном животу који почиње да бива досадан деси нешто необично, нешто што ће покренути људе, нешто што ће унети дозу авантуре и узбудљивости у њихове животе.

2.3.1.6. Завршна разматрања

Роман *Аги и Ема*, уз филмску екранизацију Милутина Петровића из 2007. године која се може упоредити са књигом, нуди низ стваралачких активности поводом прочитаног текста. На првом месту, као динамично штиво, дело је погодно за драматизацију, као начин да се применом драмских техника сузбије школско насиље, уважи различитост међу младима и укаже на значај пријатељства и чвршћих породичних веза. Такође, ученици могу и сами дописати неке нове авантуре Агија и Еме или покушати да „зближе” Агија са породицом и другарима. Форма стрипа такође је погодна за визуелно обликовање овог дела. Такође, лако је успоставити и унутарпредметну корелацију наставе Језика и Књижевности пошто дело обилује dobrим примерима писања управног и неуправног говора, великог слова и интерпункције, као и основних морфолошких категорија које ученици савладавају у петом разреду.

Наставно читање овог романа у склопу обавезне лектире за пети разред почев од школске 2018/2019. године, отворило је простора за важну тему данашњих генерација ученика – тему савремене дисфункционалне породице, на коју се у надовезује на причу „Позориште” Владиславе Војновић из збирке *Приче из главе*, са темом развода родитеља. На тај начин су танани лиризам одбаченог детета (Аги, Анастас), крхке душе које чезне за прихватањем и хумористичке епизоде са пријатељицом-заштитницом (Ема, Спасенија) које боје ведрином и топлотом његово одрастање добили канонски значај и испратили потребе младих нараштаја да се о овим проблемима проговори. Стога и не чуди веома успешна наставна рецепција романа *Аги и Ема* већ након првог наставног читања, што ће накнадно бити и потврђено резултатима анкетног истраживања.

2.3.2. РОМАН *ГАЛЕБ ЦОНАТАН ЛИВИНГСТОН* РИЧАРДА БАХА – ИЗБОРНА ЛЕКТИРА ЗА СЕДМИ РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ¹⁷⁴

2.3.2.1. Наставна сврховитост обраде *Галеба Цонатана Ливингстона*

Алегоријско-филозофски роман *Галеб Цонатан Ливингстон* Ричарда Баха, сажет по обиму, а вишеслојан по значењу, у наставној пракси показао се као погодно штиво за наставно читање у седмом разреду основне школе.¹⁷⁵ Култна књига на списку допунског избора лектире у суседним земљама (попут Црне Горе или Хрватске), може се веома ефикасно реализовати у настави, задовољавајући естетске, методичке и педагошке критеријуме. Биће наведено и неколико разлога за то.

Дело се брзо и релативно лако чита; у условима када школска библиотека нема довољно примерака књиге, могуће је да га са два-три примерка одељење у кратком времену прочита. Писано је у форми алегорије, а управо у седмом разреду алегорија као стилско средство добија на значају и детаљније се анализира (на примерима песама „Љубавни растанак”, „Ропство Јанковић Стојана”, сатири „Мртво море” и роману *Мали Принц*). Током његовог наставног читања могу се успоставити видљиве компаративне паралеле са обрађеним текстовима (Стеван Раичковић: „Небо”, Антоан де Сент Егзипери: *Мали Принц*, Радоје Домановић: „Мртво море”), а истовремено и веома успешно успоставити ванпредметне корелације са наставом Биологије, Ликовне културе, Грађанског васпитања и Верске наставе.

За реализацију овог дела оптимално је испланирати два школска часа, а дело временски планирати након обраде наведених дела са којима се могу успоставити тематско-мотивске, идејне и стилске везе.

2.3.2.2. Структура часова

Типови часова: обрада и утврђивање

Облици рада: фронтални, индивидуални, рад у пару

Наставне методе: монолошка, дијалогска, текстовна, демонстративна

Наставна средства: књига лектире, школске свеске, пано, ПП презентација, наставни листић, рачунар, пројектор

Ванпредметна корелација: Биологија, Географија, Грађанско васпитање, Енглески језик

Унутарпредметна корелација: Књижевност

Наставни циљеви:

Образовни:

Упознавање ученика са биографијом и стваралаштвом Ричард Баха, као и одликама галебова као врсте птица. Тематско-мотивска и семантичка анализа романа *Галеб Цонатан Ливингстон*. Лик Галеба Цонатана, Саливена, Флечара и Јата – карактеризација и мотивација. Алегоријски аспекти дела и могуће компаративне паралеле. Символика лета, учења, трагања и унутрашњег осећаја. Тумачење мисаоног слоја и порука дела. Повезивање са музиком Нила Јанга – утисци које музичко дело инспирисано књижевним изазива у реципијенту. Улога унутрашњег монолога у наративном ткиву дела.

Васпитни:

Неговање љубави према читању савремене светске књижевности. Развијање свести о значају учења и знања, марљивости и упорности у раду. Истицање значаја и разумевања различитости у савременом друштву. Подстицање ученика на трагање за „унутрашњим гласом” и неговање властитих талената и потенцијала.

¹⁷⁴ Видети у: Кљајић (2015b).

¹⁷⁵ Наставник Наташа Кљајић од школске 2014/2015. године обрађује овај наслов као изборну лектуру коју ученици на крају 8. разреда сврставају у низ од пет омиљених лектура обрађених у основној школи.

Функционални:

Оспособљавање ученика за самостално тематско-мотивско и симболичко читање приповедне прозе, тумачење ликова, наративних поступака, симбола и идејног слоја дела. Развијање интердисциплинарног и интермедијалног приступа књижевном делу, као и уочавања компаративних паралела међу обрађеним књижевним текстовима. Развијање вештина аргументоване дискусије и вештине усмене културе, критичког мишљења, опажања и закључивања.

Структура првог часа

Уводни део часа

Истакните кључне моменте из биографије Ричарда Баха. Шта је он био по занимању и зашто је његова професија значајна за разумевање овог дела? Уочите аспекте романа које нам је могао представити један професионални летач. Који писац је такође био пилот по занимању?

Ричард Бах је савремени амерички писац, рођен 1936. године. Након што је дипломирао на Факултету Лонг Бич 1955. године, прикључио се америчкој војсци као резерва, а доцније постао и војни пилот. Прве три књиге које је написао говориле су о летењу авионима и његовом опчињеношћу летењем (*Отуђен од тла, Двокрилац, Ништа није случајно*). Године 1970. објављује роман *Галеб Џонатан Ливингстон* и постаје светски познат и признат писац. Доцније је објавио и књиге *Једно* и *Илузије*. Поменућемо и да Бах тврди да је потомак немачког композитора Јохана Себастијана Баха. Да би описао феномен летења као смисао живота, Бах је морао бити фасциниран чином летења и посвећени пилот са поетским потенцијалом. То је видљиво у начину на који описује технике летења, како доживљава лет птица, лебдење у ваздуху, понирање ка мору, брзину, хоризонт, акробатске фигуре. Имао је изузетно узбудљив животни позив, пун адреналина, могућност да крстари небом, досегне лепоту летења која није свима доступна, али је готово свима примамљива. Поред Баха, и Антоан де Сент Егзипери је такође био пилот, а лик пилота у *Малом Принцу* градио је према себи. Такође, у делима *Ноћни лет*, *Пошта за југ* и *Тврђава* писао је о летењу из властитог животног искуства.

Главни део часа

Дело Галеб Џонатан Ливингстон добило је назив по свом главном јунаку. Писци најчешће тим поступком желе да истакну значај, изузетност или необичност протагонисте. Размислите зашто је Галеб Џонатан необичан и изузетан.

Млади и на почетку романа још увек неискусни Галеб Џонатан Ливингстон сасвим је необично створење у своме Јату. Надахнут и пожртвован, у цик зоре, он истражује могућности летења. Посвећен је и заљубљен у летење. Суочава се са успонима и падовима, губи равнотежу, пропада, али не одустаје. Необично је и то што вежба сам. Нико други у Јату не прави му друштво.

Већ на почетку дела аутор истиче да Галеб Џонатан „није био обична птица” (Бах 2005: 7). По чему се разликовао од осталих галебова? Какав однос према његовој занесености према летењу има Јато, а какав његови родитељи? Зашто Џонатан није послушао савете „старијих и мудријих”?

Поменули смо да је Галеб Џонатан пропадао у покушајима да одржи висину. За друге галебове то би било срамно:

„Галебови, као што знате, никад не оклевају, никад не губе контролу. Изгубити контролу за њих представља срамоту и равно је губитку части” (Бах 2005: 7).

Осим тога, кључан је и приступ летењу. Летење је за Јато тек пут до хране, а за Џонатана занос и страст:

„Већина галебова никад ни не покуша да научи ишта више од најједноставнијих правила летења – како да од обале стигну до хране и натраг. Већини галебова

важна је прехрана, а не летење. Али овом галебу летење је било важније од хране. Више од свега осталог, Галеб Џонатан Ливингстон волео је да лети” (Бах 2005: 8).

Међутим, Јато није имало разумевања за његову љубав. Џонатан је радио нешто незамисливо, неспојиво са устаљеним начином живота галебова. По речима његовог оца, „галебови лете да би јели” (Бах 2005: 10). Мајка примећује да је Џонатан „кост и перје“, да се не бави ловом. Зима је била на прагу. Требало је преживети у суровом птичјем свету. Требало је учити како се лови риба, а не нешто непотребно, неразумно, опсенарско: „Немам ништа против свег тог летења, али од тога се не живи и ти то добро знаш” (Бах 2005: 10).

Како је текло његово откривање тајни летења? Каква осећања у њему прате стицање нових, узбудљивих вештина? Шта је очекивао као реакцију племена, а шта је добио? Чиме јато правда његово искључење?

Галеба Џонатана вуче снажни унутрашњи позив; он се не задовољава устаљеним и познатим, он трага за нечим новим. Његова жеља јача је од забрана племена и он јој се предаје, упркос свему. Толико тога треба да се научи, зато је он пожртвован и марљив ђак који усавршава брзину, висину, угао летења, распон крила, постигавши светски рекорд у летењу и откривши чар акробација у ваздуху. Осећај откривене лепоте у њему изазива еуфорију, радост и надмоћ, уверен је да ће га Јато дочекати ловорикама. Но, након еуфорије следи пад. Јато га етикетира као преступника, особу која је нанела срамоту племену и стога мора бити искључена из заједнице. Галеб је нарушио достојанство и традицију племена, устаљени поредак, понео се неодговорно. Џонатан постаје изгредник, опасан по заједницу, Отпадник. Цена заноса је изолација из заједнице, самоћа.

Како се Џонатан сналази у улози Отпадника? Како подноси изолацију? Зашто изолацију можемо схватити као нови пут ка сазнању? Зашто, ипак, није сам? На који начин је сазнање о другим Отпадницима постало драгоцено за њега?

Џонатан свој усуд прихвата без поговора. Остало му је да у новонасталим околности-ма настави борбу за лепоту лета, без кајања или осећаја срамоте што је другачији од осталих и да и даље учи:

„Све што је некад желео Јату, остварио је сам за себе и није туговао због цене коју је за то морао да плати” (Бах 2005: 22).

Лутајући у плаветнилу, Џонатан среће друга два галеба, такође Отпадника из свог Јата. Није, дакле, сам у преступу, и неки други пре њега су били одстрањени. Можда су мањина у односу на већину која их је одбацила, али Џонатана теши то да постоје и други галебови који су у сличној позицији. Они су његови браћа и савезници који га воде на пут даљег учења.

Шта се променило у Џонатановом животу доласком међу друге Отпаднике? Шта се мења у његовом притупу учењу? Зашто је за његов даљи напредак важан Саливен? Шта он препознаје у Џонатану? Како га саветује?

Галеб Џонатан више није сам у учењу, сада је он део групе галебова која са њим дели заједничку љубав ка небеским просторима. Он је део тима, а не изолован и појединачни случај. Није више самоук, има учитеља, некога старијег и искуснијег ко му преноси своја сазнања, храбри га и опомиње. То је Саливан, мудри галеб који у њему препознаје редак дар, подржава га, али и упозорава на сва искушења која га током учења очекују. Џонатан учи с разумевањем и не плаши се, технику летења мора да усаврши, а учитељ му саветује да „настави да ради на љубави” (Бах 2005: 41), јер без тог тајног састојка, сви остали аспекти учења немају смисла.

Зашто се, ипак, Џонатан враћа на Земљу? Зашто тежи да пренесе знање другима?

Галеб Џонатан је достигао савршенство у летењу под Саливеним вођством. Убзо и сам постаје учитељ летења у спокојном и ушушканом свету Отпадника. Али, то га место није задржавало. Знање које је стекао не би имало смисла уколико би га себично чувао за себе. Више од свега желео је да дође до свог Јата, да увери друге галебове како је лепо учити летење, проширити видике, досегнути плаветнило. Време је да ученик покуша да буде учитељ онима који нерадо уче.

Завршни део часа

Обнављају се кључни појмови са часа (књижевни род и врста, тема дела, основни мотиви прва два дела романа). Ученици се упућују да пажљиво прочитају трећи део романа и размисле о његовим идејним порукама.

Ученици добијају неколико истраживачких задатака за следећи час:

- *Присетите се приповетке „Мртво море” Радоја Домановића и размислите по чему је Јато сродно малограђанској маси. Такође, размислите у чему су сличности, а у чему разлике између Галеба Џонатана и ликова сликара, песника и научника.*
- *Уочите тематску сродност мисаоне песме „Небо” Стевана Раичковића и приповетке Галеб Џонатан Ливингстон.*
- *Уочите употребу унутрашњег монолога у делу. Издвојите неколико примера и образложите зашто аутор користи овај облик казивања.*

Структура другог часа

Уводни део часа

Наставник се са ученицима враћа на феномен летења који представља централни мотив дела. У фокусу је начин на који Џонатан доживљава лет, као радост, лепоту, уживање, откривање, магију. Један од ученика се упућује да прочита последњу реченицу другог дела приповетке:

„Џонатан је у свести задржао приказ великог јата галебова на обали једног другог времена, свестан да више није кост и перје већ беспрекорни симбол неограничене слободе и лета” (Бах 2005: 45).

Затим се ученицима пушта са Јутјуба инсерт из музичког филма *Johnatan Livingston Seagull*, из 1971. године, на музику Нила Дајмонда – нумера „Skybird”¹⁷⁶. Тежња је да се књижевно дело повеже са својим филмском екранизацијом (уметнички филм као синкретичко јединство филмске фотографије, вокално-инструменталне музике у којој се сједињује рок певање и акустична гитара у маниру 70-их година 20. века и литерарног предлошка који им је полазна инспирација).

Како сте доживели овај инсерт из филма? Који тон доминира у овој музичкој нумери? На који начин га можемо довести у везу са садржајем овог дела?

Ова мелодија одише радосћу, има весео, разигран, ведар тон. Као да преноси Џонатанова осећања док крстари небеским просторима. То употпуњују слике успешаног мора, хриди, плажа, хоризонта, заласка сунца. Музика и слика врло упечатљиво дочаравају атмосферу овог дела.

Главни део часа

Настављамо нашу чудесну причу о Галебу Џонатану Ливингстону. Сада разговарамо о његовом повратку у Јато. Са ким се Џонатан враћа и зашто? Какав однос ученици имају према Закону Јата?

Са таквим осећајем, осећајем изазова и радости, Џонатан се враћа своје Јату. Прате га и његови највернији ученици. Они су ту да потврде другим галебовима да учење има смисла. Одлука није нимало лака:

„Његови ученици су се поколебали у тренутку, јер је по закону Јата Отпадник заувек губио право повратка, а Закон није прекршен ниједном током десет хиљада година” (Бах 2005: 55).

Ипак, ученици верују у свог учитеља и превладавају страх од Закона, односно од устаљених, наоко непроменљивих норми. Њихове младе године верују у могућност промене и стварања бољег и лепшег света, што наставник треба да подржи током интерпретације дела.

¹⁷⁶ Доступно на: <<https://www.youtube.com/watch?v=RGh8IpBg4wY&list=PLD54FAFB744D923D5&index=7>> 23.06.2015.

Опишите долазак Отпадника у Јато. Какву реакцију изазивају међу галебовима и шта постижу? Зашто је посебно упечатљив епизодни лик Галеба Мајнарда? Који је, по мишљењу Џонатана Ливингстона, једини прави закон? О каквом закону је реч?

У савршеној формацији дијаманта осам елегантних галебова слеће у мноштво на плажи. Ма колико маса била у страху, а потом и против Отпадника, увек постоје појединци који ће бити очарани мишљу да је слобода избора могућа. Галеб Џонатан успева да убеди Галеба Мајнарда, птицу са слободним крилом, да упркос хендикепу може да лети:

„Мајнарде Галебе, ти си слободан да будеш оно што јеси, да откријеш своје право ја, овде и сада, и ништа ти се не може испречити на путу. То је Закон Великог галеба, Закон који Јесте” (Бах 2005: 60).

И гле чуда, Мајнард је полетео! Закони и канони нису непроменљиви, сам Џонатан Ливингстон истиче да је једини прави закон онај који води ка слободи и да других закона нема. Тај закон је закон срца и воље појединца, права да се оствари, има жеље, снове, учи и сазнаје, открива нове хоризонте.

Ипак, маса не прашта. Како се окончава мисија подучавања Јато? С каквим мислима се Џонатан суочава после другог протеривања? Зашто ипак воли Јато?

Један број галебова жели да учи, али критици склона маса ипак одбија да прихвати подучавање. Стога Јато креће у напад. Већина опет потискује мањину. Јато етикетира Џонатана као Ђавола, нечисту силу која наивне галебове одводи на погрешан пут, у понор. Џонатан и његови ученици су надвладани. Да не би пали у руке бесној руљи, вештине летења су употребили како би ефикасно утекли: „Разјапљени кљунови гомиле спремне на линч остали су без свог плена” (Бах 2005: 66). Џонатан схвата тежину свог позива учитеља; није баш тако лако убедити појединца да може напредовати уколико се потруди. Ипак, и након новог протеривања, Џонатан не одустаје. Он не гаји мржњу према Јату и способан је да чак и у тој помахниталој маси види трагове добра:

„Не воле се, наравно, мржња и зло. Али треба да вежбаш како би био у стању да видиш оног правога галеба, оног доброг, у свакоме од њих и како би био у стању да им помогнеш да га и сами себи открију. На то мислим када кажем љубав. А и забавно је, кад се мало увежбаш” (Бах 2005: 67).

Напоследку, Галеб Џонатан препушта вођство свом највернијем ученику Галебу Флечеру Линду. Чиме оправдавате овакву његову одлуку? Зашто Џонатан одбија да га прогласе божанством? Шта на крају осећа његов ученик Галеб Флечер?

Галеб Џонатан је превалио дуг пут, од младог галеба жељног учења до искусног и мудрог учитеља другим галебовима. Али, време је и да његови ученици наследе њега, баш као што је он наследио Саливена. Долази до смене генерација. Он јесте изузетан галеб, али није божанство. Он одбија да га тако зову јер то бива гордост: „Ја сам само галеб, мада, истина, волим да летим...” (Бах 2005: 70). Галеб Флечер преузима Џонатанову улогу. Он је сада тај који на плажи подучава младе наде. Можда ће једнога дана бити учитељ свом учитељу, открити му нешто ново о летењу. До тада, Флечер осећа љубав према свом позиву, љубав према преношењу знања на друге галебове.

Шта представља пут сазнања? Зашто ову приповетку можемо тумачити као алегоријску приповетку?

Унутрашњи глас, оно што нас води ка посвећености, преданости нечему што волимо да радимо, заправо бива наш учитељ. И кад тај унутрашњи глас ослушнемо, знамо да смо ступили на пут сазнања. Ако је Галеб Џонатан симбол за сваког надареног и посвећеног појединца који прелази друштвене конвенције како би створио нешто ново, а Јато „мртво море” које живи у колотечини и не толерише промене, ова приповетка је алегорија о борби даровитих људи који теже слободи деловања, мишљења и стварања, трагаоцима за сазнањем, који се упркос осудама и одбацивањима, упорно боре за свој „слободан лет”.

Можемо уочити и неке компаративне паралеле са делима обрађеним у седмом разреду. Присетите се приповетке „Мртво море” Радоја Домановића и размислите у чему

је Јато сродно малограђанској маси. Такође, размислите у чему су сличности, а у чему разлике између Галеба Џонатана и ликова сликара, песника и научника.

Рекли смо да Јато чини „мртво море”, не прихватајући Џонатаново маштовито летење баш као што ни Домановићеви малограђани не прихватају стваралаштво песника, сликара и научника. И једни и други прогоне и осуђују оне који дижу таласе у устајалој води. Али, док се Домановићеви ствараоци повлаче и одустају, Галеб Џонатан Ливингстон истрајава. Он не жели да подлегне притисцима масе и одустане од својих снова.

Учите и тематску сродност мисаоне песме „Небо” Стевана Раичковића и приповетке Галеб Џонатан Ливингстон.

Мисаона алегоријско-симболичка песма „Небо” Стевана Раичковића има сродна значења као и Бахов роман. Као што Џонатан трага за чарима лета, тако и лирски субјект у песми „Небо” тежи свом „голубу”, свом миру, слободи, пространству, лепоти, спокоју. Раичковићев „круг вртоглави“ неодољиво подсећа на Бахове плаве хоризонте. Као што је Џонатан спреман и на изолацију и казну зарад својих снова, тако и Раичковић не одустаје од трагања за „голубом”, без обзира на последице.

У наставку часа наставник се бави наратолошким особеностима овог дела, за шта су ученици били припремљени кроз истраживачке задатке.

Учите употребу унутрашњег монолога у делу. Издвојите неколико примера и образложите зашто аутор користи овај облик казивања.

Унутрашњи монолог је прилично честа појава у овом делу. Пошто унутрашњи монолог подразумева неисказане мисли јунака, најчешће се односи на самог Џонатана Ливингстона који тиме исказује своје тежње, циљеве, снова, сукобе са Јатом, упорност. То се може видети на следећи примерима:

„Све је ово тако бесмислено, размишљао је, намерно добацивши с муком освојену сарделу гладном старом галебу који га је прогањао. Све ово бих могао да посветим проучавању лета. Толико тога треба савладати”¹⁷⁷ (Бах 200: 11).

„Мора да је решење у томе, размишљао је док се вода цедила с њега, да при великој брзини не покрећем крила – да убрзавам док не пређем седамдесет пет, а потом да их сасвим умирим” (Бах 2005: 15).

„Заиста, мислио је, сад без по муке могу да летим два пута брже него некад, и то у својим најбољим данима на земљи!” (Бах 2005: 31).

Завршни део часа

Шта значи да неко „без по муке може да лети”? Како се временом стиже до „слободног лета”? Зашто сваки појединац треба марљиво да ради на свом „унутрашњем гласу”? Зашто је опасно „летети само да би се уловила риба”? Шта вам поручује Галеб Џонатан Ливингстон?

Да бисмо стигли до стања савршенства, морамо много да радимо. Да откријемо свој дар, али и да га негујемо, предано и посвећено. Напредак цивилизације не постоји без напретка појединаца. До слободног лета стиже се упорношћу и самопрегором. Ако се не негује, таленат умире. А друштво које само „лови рибу” приземно је, просто и без снова. То није продуктивно и напредно друштво. Самим тиме, опасно по развитак цивилизације. Мртво море се, ипак, мора усталасати. То је уједно једна од главних порука ове приповетке. Шта нам још поручује Галеб Џонатан Ливингстон? Ево неких порука!

- Следи свој унутрашњи глас!
- Стално учи и усавршавај се, буди истрајан у томе!
- Не одустај од својих снова!
- Усталасај „мртво море“!

¹⁷⁷ Курзив је интервенција кандидата. У оригиналу унутрашњи монолог није издвојен наводницима или заградом. Ученицима се може дати да на наставном листићу подвуку делове текста који представљају унутрашњи монолог, што је један од захтева који се проверавају на завршном испиту из Српског језика.

Наставник на завршетку часа ученицима пушта још један одломак из поменутог музичког филма (нумера: „Ве”¹⁷⁸ и дели наставни листић са стиховима песме „Ве” („Буди”) на српском и енглеском језику.¹⁷⁹ Ученици прате видео-запис и читају превод песме.

„Ве” ¹⁸⁰	„Буди” ¹⁸¹
Lost	Изгубљен
On a painted sky	На насликаном небу
Where the clouds are hung	Где висе облаци
For the poet's eye	За око песника
You may find him	Можеш га наћи
If you may find him	Ако га успеш наћи
There	Тамо
On a distant shore	На далекој обали
By the wings of dreams	На крилима снова
Through an open door	Кроз отворена врата
You may know him	Можда га знаш
If you may	Ако можеш
Be	Буди
As a page that aches for a word	Као страница књиге
Which speaks on a theme that is timeless	Која говори о вечним темама
And the one God will make for your day	И један Бог улепшаће ти дан.
Sing	Певај
As a song in search of a voice that is silent	Као песме у потрази за гласом који ћути
And the sun	И сунце
God will make for your way	Бог ће ти показати пут
And we dance	И ми играмо
To a whispered voice	Уз глас који шапуће
Overheard by the soul,	Чуј душу,
Undertook by the heart	Обавезно у срцу
And you may know it	А можда га и знаш
If you may know it	Ако га знаш.
While the sand would become the stone	Док песак постаје камен
Which begat the spark	Што се рађа искру
Turned to living bone	Претвара се у живот
Holy, holy	Свети, свети,
Sanctus, sanctus	Sanctus, sanctus ¹⁸²
Be	Буди
As a page that aches for a word	Као страница књиге
Which speaks on a theme that is timeless	Који говори о вечним темама
While the one God will make for your day	И једини Бог улепшаће ти дан
Sing	Певај
As a song in search of a voice that is silent	Као песме које траже глас који ћути
And the one God will make for your way	И један Бог показаће ти пут

¹⁷⁸Доступно на: <https://www.youtube.com/watch?v=mgkk0Hdwmo8> 07. 07. 2015.

¹⁷⁹ Овде су уочљиве корелације са наставом Енглеског језика и Верске наставе. угледни час у оним одељењима која би то могла да испрате.

¹⁸⁰ Преузето са: <http://www.azlyrics.com/lyrics/neildiamond/be.html> 07. 07. 2015.

¹⁸¹ Текст је на српски језик превела Наташа Кљајић.

¹⁸² Ученицима који се у седмом разреду још нису сусрели са латинском језиком може се дати објашњење значења ове речи.

Домаћи задатак:

Писмено одговори на једну од задатих тема:

1. *Био сам ученик Галеба Џонатана Ливингстона;*
2. *Мој „унутрашњи глас”.*

2.3.2.3. Завршна разматрања

Наставна пракса је показала да ученици брзо и радо читају ово дело, сажето по форми, а изузетно садржински, значењски и идејно богато. Управо у узрасту седмог разреда ученици, уласком у пубертет, интензивно траже одговоре на егзистенцијална питања која овај Бахов роман пружа поводом њиховог развоја. Сажетост прозе 20. и 21. века годи динамици читања савременог младог читаоца који на невеликом простору захтева одговоре на оне дилеме са којима се суочава. Бахово штиво уважава потребу ученика седмог разреда да на трагу тинејџерске поезије Мике Антића проговори о чежњама и дамарима младог бића, суоченог са окружењем које га не разуме, али и о потреби да се ствара и сања. Такође, овај наслов граничне литературе уводи их и у законитости света одраслих, у коме ће талентовани и атипични појединац често бити на удару просечне малограђанске већине, што не треба да их обесхрабри, већ да им покаже да су бројни велики умови света (Ђордано Бруно, Галилео Галилеј, Никола Тесла, Волфганг Амадеус Моцарт, Лудвиг ван Бетовен, Винсент ван Гог) трпели стигматизацију и осуду средине, али да су вером и посвећеношћу своје стваралаштву оставили трајне духовне залогe човечанству. Током часова реализације ученици су мотивисани за учествовање у дијалогској методи, уз веома успешне кореферате као вид јачања истраживачког рада и развијање вештина јавног презентовања. Такође, постоји заинтересованост за упоређивање песме „Буди” („Be”), настале по мотивима Баховог дела, што се детаљније може разрадити и на часовима додатне наставе или на угледном часу са наставником енглеског језика. Довођењем у везу преводне књижевности са њиховим извором, ученицима се истиче значај учења страних језика, а ученици подстичу да интензивније читају текст у оригиналу, јер је то добар начин усавршавања лингвистичких компетенција. При анкетирању на крају седмог разреда¹⁸³, ученици истичу да су са највећим задовољством читали у протеклих годину дана дела *Мали Принц* и *Галеб Џонатан Ливингстон*. То показује, да уз све васпитне и сазнајне вредности које ови наслови пружају, они постају неподељено драги и значајни читалачкој популацији ученика након наставног читања. Стога би у будућим изменама наставног плана и програма за седми разред основне школе, ваљало размислити о увођењу *Галеба Џонатана Ливингстона* у обавезни програм, што би проширило круг дела преводне књижевности и овај наставни класик у широј мери осветлило ученичкој популацији у Републици Србији.

¹⁸³ Од јуна 2015. до јуна 2019. године ученици седмих разреда у ОШ „Бранко Радичевић” у Прогару добијали су анкете да оцене прочитане лектире током школске године.

***2.4. ЧИТАЊЕ ПРОЗНЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ НА
РАЗЛИЧИТИМ ТИПОВИМА ЧАСОВА***

2.4.1. ОГЛЕДНИ ЧАС СИНТЕЗЕ КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА НА ПРИМЕРУ РОМАНА *МАЛИ ПРИНЦ* АНТОАНА ДЕ СЕНТ ЕГЗИПЕРИЈА¹⁸⁴

2.4.1.1. Аналитичко-синтетички круг на часовима систематизације књижевног дела

Аналитичко-синтетички круг као базични методички механизам наставне интерпретације књижевног дела заснива се на постепеном анализирању значајних књижевних појединости на основу којих се гради, синтетизује јединствена и целовита слика света књижевног дела, односно склапа његово формално и семантичко устројство:

„Сваки систем је изазов за методично поступање, јер мисао која га упознаје и усваја мора увек имати увид у више системских чланова повезаних заједничком функцијом”, а самим тиме је и „тежиште наставе управо у уочавању и сазнавању тих функционалних веза, јер преко њих се једино може упознати сваки члан система и систем у целини” (Николић 1999: 113).

Мора се уважити и чињеница да строго, нормативно устројство система, присутно у настави Језика (Граматика, Правопис), као и у настави Историје и Теорије књижевности, није сасвим могуће на часовима интерпретације књижевног дела, јер се они претежно базирају на вештинама тумачења књижевног текста. Текст као полазиште тумачења на различите начине тумаче проучаваоци књижевности, методичари и практичари, што отвара простор за различите приступе у настави. Усавршавајући читалачке компетенције, и сами ученици доживљавају књижевно дело веома различито (обрада истог садржаја у различитим генерацијама и одељењима може бити знатно различита), и постепено уграђују књижевно-теоријске чиниоце интерпретације у свет властитог доживљајног и сазнајног угла тумачења књижевног дела:

„Књижевна предметност се само делимично и условно може сврставати у системе. Тако се може говорити о системима књижевних родова и врста и стваралачких поступака, па и о књижевном делу као о систематичној творевини (организму), али под условом да се при томе подразумевају толерантни, варијабилни и отворени системи, подешени за доградњу у свести читалаца. То што читаоци уносе у књижевно дело јесу њихове мисли, ставови, асоцијације и фантазијска актуелизација, а све су то варијабилни и ванвременски чиниоци”¹⁸⁵ (Николић 1999: 114).

Појединачна обрада аспеката света књижевног дела, од биографских података аутора, преко уводних импресија ученика, одређивање тематско-мотивског склопа, система ликова и кључних семантичких кодова, до уочавања компаративних паралела и идејних слојева, уз примену дијалошког, монолошког, текстовног и демонстративног метода као и разноврсних стваралачких активности, континуирани је рад који захтева обраду обимнијих књижевних дела (збирка приповедака, роман) од барем два школска часа, а уколико је потребно, може се испланирати након тога јасно структуриран час синтезе.¹⁸⁶

¹⁸⁴ Део овог рада, у виду припреме, видети у: Кљајић (2015д).

¹⁸⁵ На тај начин ученици су лишени дидактизирања појма објашењеног у контексту теорије наставне игре, односно заблуде „синтезе у оковима” у којој се зарад пуког формалистичког и структуралистичког шаблонизма укида подстицајно слагање протумачених књижевних чинилаца у структуру коју ученици стичу путем дијалогизације, дебате, примене стваралаштва, инвентивног распоређивања и слагања, попут задате зиданице од шарених дечјих коцкица која сваки пут изгледа другачије јер су коцке слољене различитим редоследом. Сличан принцип се примењује и у настави Књижевности; свако ново синтетисање води истом финалном циљу, али у распореду појединих делова не мора и не може у наставној пракси бити исто, што доприноси динамичности, иновативности, креативности и варијабилности наставног процеса.

¹⁸⁶ Средњошколска настава Књижевности допушта да се низ часова (3-5) посвети аналитичком приступу на неколико часова обраде, да би се синтетички круг заокружио на завршном часу синтезе. Уколико се при наставној реализацији уводни час романа *На Дрини ћуприја* одвоји за поезику аутора и тумачење уводног поглавља, други час за анализу турског периода у роману и компаративну анализу ликова (Мехмед паша Соколовић – везир Јусуф, Радисав на коцу), трећи час аустријској епохи и симболици црног јулета, завршни час, уз тумачење лајтмотива моста и идејног контекста дела постаје час синтезе. Сличан приступ се примењује и при наставном читању Достојевског, Толстоја, Меше Селомовића, Милоша Црњанског или Добрице Ћосића. Такође, и сложенија дела из корпуса књижевности за децу заслужују исти третман, јер је наставна реализација *Малог Принца*, за пуну примену аналитичко-синтетичког круга готово неизводљива у плану предвиђена два часа. Низ од три до четири часа може се постићи интеграцијом часова Књижевности са часовима Језика и Језичке културе

2.4.1.2. Сврсиходност огледног часа при наставној реализацији *Малог Принца*

Угледни час представља узорни час могућ у свакодневним наставним околностима, уз примену стандардних наставних метода, принципа и наставних средстава, без огледног приступа који би захтевао значајније претходно припремање и ангажовање ученика и пробу наставног процеса. Угледни час је парадигма обрасца држања часа у предвидљивим и очекиваним условима, применљив је у одељењима различитих могућности и обима (од истурених одељења са једноцифреним бројем ученика до великих одељења од тридесетак ученика), као и са ученицима свих нивоа постигнућа, што поводом огледног часа није сасвим и увек могуће.

За огледну синтезу Егзиперијевог романа *Мали Принц* наставник се може одлучити јер је то лирско-филозофски роман интермедијалног карактера, сачињен од неисцрпних семантичких кодова који се различито тумаче у различитим узрастима. Носећа чворишта тумачења могу се структурирати у најмање два часа анализе:

1. веза биографије писца и лика Пилота;
2. свет одраслих и свет деце кроз тумачење алегоријских ликова романа (Краљ, Уображенко, Пијанац, Пословни Човек, Фењерџија, Географ, Скретничар);
3. мотив пријатељства (Ружа, Лисица, Авијатичар);
4. однос дома као места којем припадамо и путовања као начина спознавања света;
5. мотив преживљавања, смрти и вечности (пустиња, звезде, бунар и вода, зид и змија, муња);
6. вишеслојно тумачење ауторских филозофема у тексту као вид тумачења идејне семантике дела;
7. интермедијално устројство дела, бројне филмске, позоришне и стрип екранизације дела као подстицаји за низ стваралачких активности ученика и мултимедијалну наставу.

Након тога, потребан је завршни час синтезе којим ће се обновити претходно поменути кључни сегменти романа, што ће се и илустровати угледним часом који је већ неколико година успешно примењен у наставној пракси.¹⁸⁷

2.4.1.3. Припрема за угледни час посвећен роману *Мали Принц*

Наставна тема: Свет одраслих, свет деце и процес сазнања у Егзиперијевом роману *Мали Принц*, етичке и духовне поруке дела, мултимедијална читања романа

Разред: 7₃ – ОШ „Борислав Пекић”, школска 2010/2011. година

Ученици-сарадници:

Милица Симоновић (асистент)

Анђела Миковић и Анастасија Витиз (глума, панои инспирисани делом)

Ања Живковић и Маја Крстовић (*Мали Принц – Галеб Џинатан Ливингстон*, тематска веза)

Горан Парезановић и Лука Јакшић (техничка подршка, мултимедијалне презентације).

Тип часа: обрада наставног градива, синтеза

Наставне методе: дијалогска, монолошка, текстовна, демонстративна, метод самосталних активности ученика.

или смањивањем броја обавезних и изборних текстова зарад темељније и наставно ефикасније примене методичког инструментаријума.

¹⁸⁷ Наставник Наташа Кљајић је овај час први пут наставно реализовала у априлу 2011. године у одељењу 7₃ у Основној школи „Борислав Пекић” у Београду, да би га потом још три пута реализовала у различитим генерацијама седмака у ОШ „Бранко Радичевић” у Прогару. Године 2014. припрема је послата на методички конкурс „Час за углед” Издавачке куће „Едука”, на коме јој је додељена трећа награда у категорији огледних и угледних часова свих предмета у предметној настави у основној школи.

Наставна средства: роман у класичном и тродимензионалном издању (тродимензионална књига-искакалица), радио-драма *Мали Принц*, видео-бим (презентација фотографија аутора и издања дела у Power Point-у, цртани филм по стрипу у изради ученика), панои са илустрацијама и стикерима, свеске за лектиру.

Облици рада: фронтални, индивидуални, рад у пару.

Корелација: Информатика, Ликовна култура (ликовни радови на паноима инспирисани романом), Математика (лик Пословног Човека), Географија, (лик Географа).

Образовни циљеви:

Откривање универзалних филозофских, етичких и естетичких вредности Егзиперијевог романа, сагледавање односа света детињства, света непосредности, креативности и маште и света одраслих, света обавеза, дужности, рационалног. Уочавање симболичко-метафоричког слоја дела кроз приказ планете Малог Принца, његове потребе за ширењем доброте и властитих видика, откривање карактерологије људи кроз његове сусрете са житељима других планета и Пилотом. Осврт на функционалну везу математике и литературе у делу (лик Пословног Човека). Уочавање најлепших сентенци (цитата из романа) по избору ученика, повезивање књижевног дела са његовим 3D издањем, радио-драмом, филмском адаптацијом и адаптацијом у форми стрипа.

Функционални циљеви:

Оспособљавање ученика за вишеслојно тумачење књижевног текста, у синкретизму са другим формама уметничког израза, развијање логичке интелигенције, индукције и дедукције, симболичког читања дела у контексту са савременим светом и актуелним међуљудским односима, развијање маште, аудиовизуелне перцепције и примене мултимедијалних средстава у настави. Мотивисање за индивидуални рад и рад у пару и сараднички однос са наставником при организацији часа.

Васпитни циљеви: развијање хуманости, доброте, емоционалне интелигенције и емпатије, очување вредности детињства при одрастању, пријатељства, духовне ширине, међуљудске блискости, лепоте и маште.

Структура часа

Уводни део часа

Час се започиње инсертом из радио-драме по мотивима романа *Мали Принц* у продукцији Радио Београда из 1961. године (са Николом Симићем у улози Малог Принца) и то уводним одломком Пилота о одустајању од цртања на наговор одраслих у детињству (праћен фотографијама аутора романа на видео-биму, такође пилота по вокацији), на који се надовезује глумачка секвенца са цртањем илустрација овце на табли – сусрет Малог Принца и Пилота (Анђела Миковић и Анастасија Витиз).

Главни део часа

Наставник презентује тему часа – однос детињства, одраслих и сазнање као процес ширења видика у Егзиперијевом роману *Мали Принц*. Милица Симоновић, ученик-сарадник при дискусији се служи илустрацијама у 3D издању романа (Моно и Мањана, 2008), којима прати причу. Битно је нагласити да формат 3D књиге омогућава интерактивно читање, илустрације се склапају, расклапају, померају, испод илустрација се налази текст или текст скрива илустрацију; баобаба, Ружа и планета Малог Принца расклапају се у простору, као да „искачу” из текста, а базиране су на оригиналним Егзиперијевим скицама. Током разговора, на видео-биму као илустративни додатак приказују се слике издања књиге.

Зашто Пилот одустаје од цртања, своје љубави у детињству?

Одрасли његов цртеж слона у телу змијског цара нису видели продоховљеним очима детета. То је за њих шешир, обична шкработина, непотребно губљење времена. Дечак

одустаје од своје креативности и приклања се свету одраслих људи, свету конвенција, свету корисног, ставља разум испред срца.

Шта му доноси и пружа одабир професије авијатичара?

Спознавање пространстава, путовање, померање граница, уживање у лепоти, слобода – то су чари његовог позива, чари које не спутавају клише или рутина каквог строго униформисаног, канцеларијског посла.

На жалост, та професија којој је Егзипери био свим срцем посвећен коштала га је живота (током 1944. године, један немачки пилот, иронијом судбине – велики поштовалац Егзиперијевог дела – оборио га је у ваздушној борби изнад Ламанша), али је била извор његовог личног и професионалног задовољства и литерарне инспирације (дела: *Авијатичар*, *Пошта за југ*, *Ноћни лет*, *Тврђава*).

Зашто је био потребан и нужан сусрет Пилота са Малим Принцем? Како ћемо доживети Малог Принца, као живо биће или као привиђење?

Мали Принц је ту да открије успавано и помало заборављено дете у Пилоту, да га покрене не само на цртање него и на „оживљавање” нацртаног, да нагласи вредност љубави, топлине, пажње. Да га помери из духовне учмалости, самоће и рутинског живота, да преиспита самог себе. Мали Принц може бити тумачен као засебан књижевни лик, али и као привиђање (пустиња, жеђ, копање по успоменама), дечак у сваком човеку, односно као потрага за властитим детињством, са циљем да не угушимо, не повредимо дете у себи.

Ања Живковић и Маја Крстовић праве компаративну паралелу са књигом из изборне лектире *Галеб Донатан Ливингстон* аутора Ричарда Баха у коме је галеб, унижен и изопштен од осталог јата због своје страсти према лепоти и летењу, ипак смогао снаге за самоостварење, по цену ругања и самоће неговао своје таленте и индивидуалност и касније – и сам окупио јато заљубљеника у летење, доказавши своје квалитете пред мноштвом које не трпи различитост.



Слика 9. Пано „На планети Малог Принца” – рад Анђеле Миковић, ученице 7з, ОШ „Борислав Пекић”, школска 2010/2011. година

Како изгледа планета Малог Принца? Шта му је она давала и пружала? Зашто има потребу да оде одатле?

Мали Принц живи на патуљастој планети (астероид Б 612), потпуно сам. Чини се на први поглед да је то савршено, љупко мало место, идилично, са три вулкана, од којих један не ради, а друга два служе за подгревање доручка. Мали Принц може небројено много пута да гледа изласке и заласке сунца (што говори о његовој потреби за малим радостима, лепотом, уживањем у моменту, као и његовој треперавој души и префињености). На планети расту и баобаби које мора стално да чупа; ако порасту, уништиће је (баобаб – метафора за зло у свету које непрестано буја и које се само истрајношћу доброте каналише и сече у корену). Искрено речено, планета му пружа дом, али не и духовну ширину и спознају. То младом духу не може бити довољно. Једини пријатељ била му је хировита и каприциозна Ружа, на први поглед осетљива, а доцније јака и поносна. Она га на тај начин тестира колико је и како спреман да докаже своје пријатељство.



Слика 10. *Обједињене илустрације романа Мали Принц на хамеру – рад Луке Ђурчића 71, ОШ „Борислав Пекић”, школска 2010/2011. година*

Које све типове одраслих људи спознаје Мали Принц кроз путовања и посете планетама? Којим појмом обележава људе?

Пре Земље и познанства са Пилотом, Мали Принц походи шест планета, непрестано понављајући како су људи чудни, односно необични. Егзипери издваја шест уочљивих типова одраслих, не генерализујући их, али уочавајући несавршенства и мане.

1. **Краљ** – усамљеност човека на положају, бесмисленост титула;
2. **Уображенко** – испразност оних који траже дивљење других, не пружајући ништа заузврат;
3. **Пијанац** – несигурни људи који беже у пороке, самосажалење и заборав, летаргични и лењи да се изборе са животом;
4. **Пословни Човек** – пројекција радохоличара и материјалисте који стално стиче, не налазећи времена да ужива у томе што има;

5. **Фењерција** – рад по инерцији, без смисла и постављања сврсисходности свог рада, испуњавање форме без размишљања о суштини.

6. **Географ** – бележење онога што је „вечно” (вулкани, планине, реке), заобилажење онога што је пролазно (цвеће – симбол краткотрајне лепоте) као недостојног и безвредног.

Тежиште дискусије ставља се на ликове Краља и Пословног Човека.

Краљ на први поглед делује надмено и оштро, а иза те позе видљиви су усамљеност и потреба за пријатељством. Титулом министра правде покушава да задржи Малог Принца, али он ускоро осећа досаду и недовољност те „почасти”. Иако му се скути вуку по ободима планете, Краљ никад није устао са свог престола да обиђе своје царство. Зато никада није видео свог јединог поданика, пацова који живи с друге стране планете, кога би повремено требало осудити на смрт, али и помиловати – јер је једини живи створ у његовом краљевству. Краљ осећа очај због одласка Малог Принца, именује га почасним амбасадором, али то није довољно да се радозналост детета задржи.

Пословни Човек је пројекција је савременог човека који у трци за успехом, новцем, моћи, иде линијом стицања, иметка, не налазећи притом време да ужива у плодовима свог рада. Он је слика поседника који гомила иметак не спознавши то што има, и не налази меру и границу стицања. На слици у 3D издању не сијају звезде иза точка који се ротира, а тај сјај угасио је поседнички дух Пословног Човека.

Пословни Човек се бави рачуном, односно примењеном математиком. Наставник поставља проблемско питање: *Чему математика и како се заиста решавају математички задаци?*

Математика је фундаментална наука, основа свих природних наука. Она развија индукцију и дедукцију, анализу и синтезу, основне логичке процесе и веома значајну логичку интелигенцију, која иде укорак са вербалном (језичком, лингвистичком) интелигенцијом. Принцип реда и поретка, слагања и разлагања чињеница, сагледавања неког проблема комплексно, из више углова, заједничко је како математици, тако и уметности – рецимо, кад дискутујемо о некој песми, она је налик некаквој математичкој једначини са више непознатих (сагледавање тематско-мотивског слоја, карактерологије ликова, мотивације, идеје, стилских и ритмичко-мелодијских поступака). Шта би композиција песме била него једно „геометријско тело” чије се димензије, пропорције сагледавају? А колико тек поезије има у логичком задацима који наликују неретко на неке кратке приче или песме пуне метафора, симбола, „нејасних места”, „затамњених значења”? Прави духовни развој човека немогућ је без коегзистенције логичке и лингвистичке интелигенције. Ако се присетимо *Дневника Ане Франк*, ова прогоњена јеврејска девојчица проводи три године свог детињства у скученом Тајном склоништу, али духовно не посустаје иако је свесна смрти као извесне опције; читајући књиге и радећи задатке из математике по наговору оца, она гаји наду да ће снагом ума победити безумље.

Како је Пословни Човек злоупотребио математику као фундаменталну науку?

Пословни Човек фундаментално сазнавање и померање граница људског ума своди на пуко збрајање, без љубави, топлине, упитаности, радозналости; све је свео на испразно и бесмислено стицање, своје знање претворио у средство за грабљење, не постављајући питање чему звезде или боље речено: чему толике звезде.

Након тога, Милица Симоновић са паноа на коме је нацртан баобаб скида стикере са најлепшим сентенцама из романа по избору ученика. Потом ученици понаособ образлажу зашто су баш ту мисао издвојили.

Неке од кључних мисли могле би бити:

„Одрасли су заиста веома чудни” – из наивне перспективе детета свет одраслих, пун брига, обавеза, ограничења и искуства збиља делује необично.

„Када људи виде лепу кућу са црвеним кровом, не питају се каква је, него колико кошта” – мисао која указује на материјализацију друштвених односа, сагледавање вредности, предмета, ствари, појава и људи не кроз оптику лепоте, већ кроз оптику новца, односно материјалног параметра. Ученици повезују ову мисао са свакодневним вршњачким односима у којима је мерило вредности цена модних детаља, а не да ли су те прескупе патике или дуксерица одиста лепе, а понајмање – да ли та особа у дуксерици или патикама има духовни квалитет.



Слика 11. Пано са порукама и најлепшим мислима из романа *Мали Принц* – рад Анастасије Витиз 73, ОШ „Борислав Пекић, Нови Београд, школска 2010/2011. година

„Време које си уложио око твоје руже чини је тако драгоценим.” – напор који уложимо у неко дело, брига према одређеној особи, пажња, посвећеност су оно што то дело чини великим, значајним и лепим.

„Ти си заувек одговоран за оно што си припитомио!” – припитомљавање подразумева стицање, стицање пријатељства; када човек успе да се са неким бићем зближи и постане му пријатељ, одговоран је да се то пријатељство одржава и негује.

„Суштина се очима не да сагледати.” – оно што је споља видљиво, недовољно је да добијемо праву слику о некој особи, бићу, његовој истинској вредности.

„Само се срцем јасно види.” – ова мисао се узима за мото романа, јер се највише ученика изјаснило за њу. Једино неговањем љубави, топлине, духовности и емоционалности човек може да истински дубински спозна свет, свет ван клишеа и спољашњих привида, оно што је исконско, истинито, искрено.

Завршни део часа

У завршном делу часа Горан Парезановић и Лука Јакшић презентују видео-анимацију коју су урадили као цртани филм према страницама из стрипа *Мали Принц* француског аутора Жоана Сфара. Она је направљена на основу појединачних табли из стрипа са неким најупечатљивијим сценама (сусрет са Краљем, разговор Пилота и Малог Принца, разговор Малог Принца и Руже). Може се истаћи да је поред ауторових илустрација, читав низ илустратора радио своје визије Малог Принца, од којих се Сфарова сматра најуспелијом, али никада није достигла славу пишчевих. Такође, помиње се и филмска адаптација дела из 1974. године у режији Стенлија Донена, као и неколико анимираних адаптација Егзиперијевог романа.

2.4.1.4. Завршна разматрања

Приказани модел угледног часа представља пресек најзначајнијих аспеката анализе Егзиперијевог романа који се синтетишу на завршном часу утврђивања. Најзначајнија дела из корпуса домаће лектире требало би да добију додатан простор за синтезу, јер исувише сажето обнављање не оставља довољно трајан утисак код ученика, а наставнике лишава развијеније примене ширег методичког инструментаријума. Путем овако конципираног часа биографија аутора доводи се ефикасно и упечатљиво са поетиком романа, обнавља се његова тема, тумачи систем ликова и постављају проблемска питања која подстичу ученике на дубља запажања, повезивања и закључке. Такође, инсистира се на корелацијама са Географијом, Историјом, Грађанским васпитањем и посебно Математиком, јер је управо овај предмет, као и Методика наставе књижевности, заснован на принципима анализе и синтезе, индукције и дедукције. Демонстративни метод је интегрисан у више наврата и путем различитих медија (радио-драма, ПП презентација о писцу и издањима дела, листање 3D издања, цртани филм по стрипу, хамери са илустрацијама), чиме је истовремено ангажовано информатичко и ликовно стваралаштво ученика. Стваралачке активности су видљиве и путем глуме, али и путем издвајања и тумачења најлепших мисли у делу, што је истовремено и веза са идејном анализом романа. Ученици се подстичу и на развијање вештина компаративног читања (*Галеб Џонатан Ливингстон*, *Дневник Ане Франк*), али и на уочавање веза са стварносним подтекстом савременог друштва, дилемама које их у одрастању заокупљају, као и на универзалност порука овог дела. Овакав приступ синтези градива ученици изразито позитивно вреднују, сматрајући да је иновативан и креативан, да се сазнања о књижевном делу трајније задржавају у свести, да су у већој мери ангажовани него иначе, те да су укључени њихови разноврсни потенцијали кроз час који ангажује различите вештине, знања и умења. Посебно је позитивно оцењена улога ученика-сарадника, јер је стављен у улогу одрасле особе, наставниковог помоћника, а својим знањем и радом задужена ученица је то и оправдала, показујући вештине јавне презентације, као и примена цртаног филма који је ученицима подстицај за развијање дигиталних компетенција.

Модел овог часа за углед даје могућност разноврсних модификација и надограђивања, елементи часа могу се користити у најразноврснијим наставним околностима и срединама, од рада у веома опремљеним школама до технички скромних услова у којима се недостатак интерактивних табли надомешта креативним решењима на хамеру и другим видовима стваралаштва, од великих одељења од тридесетак ученика до рада у истуреном одељењу са четрнаест ученика, од „јаких” генерација и ученика који прате наставу по ИОП-у 3 (надарена деца) до одељења слабијег постигнућа са много ученика по ИОП-у 1 и ИОП-у 2 и из социјално угрожених категорија. Угледност овог решења је у томе што му је основа у добро организованом „класичном” часу, на ваљаним принципима традиционалне наставе који су надограђени бројним стваралачким активностима, корелацијама и елементима иновација, али са тежњом да час не буде исувише експерименталан, већ применљив у наставној пракси.

2.4.2. НАСТАВНА РЕАЛИЗАЦИЈА КРАТКЕ ПРИЧЕ „СЛОБОДНЕ ШКОЛСКЕ АКТИВНОСТИ” МИХАЈЛА ПАНТИЋА НА ЧАСОВИМА ДОДАТНЕ НАСТАВЕ

2.4.2.1. Жанровске одлике кратке приче

Жанр кратке приче, један од најчитанијег и медијски најприсутнијег прозног облика у савременим књижевним токовима, недовољно је заступљен у савременој настави Српског језика и књижевности, како у основној, тако и у средњој школи. Заправо, једини обавезни текст у програму је Борхесова кратка прича „Чекање”, заступљена у програму четвртог разреда гимназија и средњих стручних школа. У основној школи присутне су Чеховљеве новеле „Шала” (пети разред), „Вањка” (шести разред) и „Чиновникова смрт” (седми разред), уколико се новела условно схвати као жанр-претходник кратке приче, у домену сажетости, неочекиваног обрта и лирских мотива. У изборном програму за пети разред понуђен је одломак „Зеца – година једанаеста” из сегментисане обимније приповетке „Пронађи и заокружи” Горана Петровића, који се условно може третирати као кратка прича пошто формално испуњава све елементе овог жанра (текст срочен у обиму не већим од једне новинарске шлајфне, или око 33 реда, мали број ликова, редуцираност радње, употреба флеш-бека).

Кратка прича, чијим се условним творцем може сматрати Едгар Алан По, свој највећи замах постиже прво у штампаном, а потом и у електронском новинарству. Као што су се писали романи у наставцима, тако су настајале и кратке приче у дневним новинама, што је и данас присутно у „Политици” и „Политици за децу”. У домену српске радиофоније још увек је присутна емисија „Добро јутро, децо” која се реализује у оквиру Програма за децу и младе, а читав низ српских писаца за децу, од Душана Радовића и Драгана Лукића, преко Весне Алексић, Весне Ђоровић Бутрић и Весне Видојевић Гајевић, до Игора Коларова и Бранка Стевановића, дао је свој допринос овој форми. У телевизијском формату Драгослав Андрић осмислио је серијал „Пустолов” који је доцније уобличен у истоимену збирку приповедне прозе, препоручену за изборну лектуру у основној школи. Дужина кратке приче није прецизно ограничена – од неколико страна (на примеру Борхесових прича) до неколико реченица, чак и речи, што је уочљиво у *Антологији најкраће српске приче за децу* коју је приредио Игор Коларов,¹⁸⁸ или већ антологијског Хемингвејовог примера најкраће кратке приче: „На продају. Ципелице за бебе. Неношене.” У свега шест речи мајстор опсежних романа (*Сунце се поново рађа, За ким звона звоне, Збогом, оружје*), али и лапидарног новинарског израза, поставио је пред читаоца заокружени наратив од свега шест речи који нуди различита тумачења, проширења или наставке.

У осмом разреду дата је могућност да се као изборни текст наставно реализује кратка прича Михајла Пантића „Слободне школске активности” која се може подвести под појам омладинске или граничне књижевности. Омладинској књижевности, односно жанру омладинског романа¹⁸⁹ приближава је стереотипна тематика прве љубави у гимназијској клупи између наратора (подразумеван као аутор или као неименовани приповедач у зрелим годинама), као и елементи књижевног дела о развоју лика – пошто је развојни роман

¹⁸⁸ Коларов (2009) Игор Коларов, *Антологија најкраће српске приче за децу*, Београд: ЗУНС.

¹⁸⁹ Јирген Јакобс и Маркус Краузе у тексту *Немачки образовни роман, историја жанра од 18. до 20. века* истичу кључне особине образовног тј. развојног романа: „У обележја образовног романа спада то да је његов протагониста мање или више експлицитно свестан да не пролази само кроз произвољан низ пустоловина, већ и кроз процес самопроналажења и оријентисања у свету. Притом по правилу важи да су представе јунака о циљу његовог животног пута најпре одређене заблудама и погрешним проценама и да се исправљају тек у наставку његовог развоја” (http://www.b92.net/casopis_rec/60.6/pdf/379-398.pdf> 29. 05. 2016).

(bildungsroman) исувише обиман, опширан за савременог читаоца који нема ни времена ни стрпљења за преобимне епске форме. Савремени тинејџер, збуњен феноменом преображаја тражи сажету, динамичну форму која ће му пажњу држати натуралистичко-жаргонским елементима (присутним у романима *Ловац у житу* Џ. Д. Селинџера или *Гласам за љубав* Гроздане Олујић) или брзом, динамичном кратком причом која брижљивим одабиром мотива, језичких средстава и наративних „трикова” у „једном даху” казује много читаоцу и изазива утисак поистовећивања лика и рецепијента.

2.4.2.2. Модел наставног читања кратке приче „Слободне школске активности” на часовима додатне наставе

На часовима додатне наставе овај текст је погодан за повезивање жанровских специфичности кратке приче са значењима глаголских облика, захтевнијим садржајима из Језика са средњег и напредног нивоа постигнућа. Ученици, заинтересован за додатни рад, подстичу се да тешње повежу сазнања из Науке о језику са сазнањима из Науке о књижевности.

Полазни појам за додатни рад јесте ретроспективно приповедање (ретроспекција), који се често провлачи како кроз обрађене књижевне текстове, тако и кроз задатке који се у области Књижевност пред ученике постављају при изради завршног испита, као нека врста антитезе хронолошком приповедању. Базично значење појма ретроспекција може се ученицима увести још у петом разреду, као „приповедање о прошлим догађајима, често у виду личног сећања” (Станковић Шошо, Сувајџић 2011: 168), поводом обраде аутобиографског текста *Путовање у путопис* Виде Огњеновић. Наставник се може ослонити на дефиницију овог појма коју даје Душко Бабић у *Школском речнику књижевних термина*, уз исказ да је то приповедање „у којем се излажу догађаји који су се одиграли пре тренутка саопштавања” (Бабић 2006:152), те истаћи његову латинску етимологију: *retro* – назад, *spectare* – посматрати. Дакле, ретроспекција је поглед унатраг, присећање, памћење, спектар утисака, „оштећених” временом или личним доживљајем, што је тематизовано и у Кишовој телевизијској драми *Ноћ и магла*. Ретроспекција може имати законе праволинијског приповедања од прошлости ка садашњости, што би био одраз традиционалног реалистичког наратива, али појавом импресија и експресија у прози модерне, авангарде и постмодерне, као и изучавањима техника памћења и снова, у рапидном развоју психологије у 20. веку, дифузно, замагљено, разбијено сећање, непоуздано сећање, мозаик сећања саткан од догађаја, утисака и детаља постаје законитост ретроспективног наратива који пре личи на калеидоскоп неголи на праволинијску дуж.

Ученици запажају да се Пантићева прича одвија на три испреплетане равни: предисторија ђачке љубави (време симпатија и пријатељства) – тренутак љубави – садашњост као позиција сећања, избегнута је иницијална позиција сказа, те да се приповедање започиње *in medias res*, што је за обим кратке приче неопходно, отвара средишња од ове три равни, стављена у фокус сећања „прва љубав заборавља нема”. Пошто се у том истом периоду обрађују значења глаголских облика, три равни могу се представити путем значења презента: квалификативног, приповедачког и индикативног.

Ако се под приповедачким презентом одређује прохујали наратив исприповедан садашњим временом, онда он обухвата раван одласка по школску карту:

„Гордана Рафаиловић и ја идемо кроз празан школски ходник. Свуда унаоколо влада мук, тек повремено чује се покоја пригушена реч из учионица поред којих прилазимо, настава је у току” (Станковић Шошо 2013 : 5).

У тој равни наратор још увек не даје јасан сигнал да је реч о прошлом догађају, сећању, већ тинејдере-реципијенте увлачи у типизирану школску ситуацију њихове свакодневице. Прелаз између догађаја ка догађају или стању уочи догађаја маркиран је реченицом: „Узбуђен сам толико да имам вртоглавицу, а знам и разлог: заљубљен сам у Гордану Рафаиловић до ушију, *како се онда говорило*” (Станковић Шошо 2013: 5). Тек ту ученици уочавају раван прошлости; први пут је употребљен перфекат у квалификативном значењу, са временским прилогом *онда*, који упућује на не тако близак временски размак. Стање узбуђења у конкретном тренутку, последица је трајнијег квалификатива; како нас заљубљеност у другој половини реченице преноси у квалификативни презент са релативним значењем, реч је о особинама и стањима које су Гордана Рафаиловић и аутор поседовали у давно прошлој временској дистанци:

„Али то савршено кријем, знам да многи младићи из мог гимназијског разреда осећају исто: неко то покаже на овај, а неко на онај начин. Ја, не. Са Горданом сам, као, добар друг. Понекад разговарамо на одмору, понекад јој купим кифлу, понекад она мени, шапућем јој док одговара биологију, на писменом из математике преписујем од ње задатке, дудук сам за математику” (Станковић Шошо 2013: 5).

На овом месту ученици с продубљеним лингвистичким осећајем очекују употребу квалификативног перфекта, потенцијала који означава радњу која се понавља или плусквам-перфекат, али би тиме динамика савремене приче за младе била нарушена архаичним слојевима језика који јој не приличе, ишчезао би фини прелаз између временских равни – био би исувише очигледан. На плану употребе значења глаголских облика у књижевном дискурсу ученици се сусрећу са условно изневереним *хоризонтом очекивања*, али управо ту схватају значај приповедачког презента у структури савремене прозе.

У даљем току понавља се поступак „пребацивања временског канала” усред реченице, долази до преноса из прошлости у *post festum*, односно, тек након трећине наратива бива уведена временска позиција аутора:

„ Али, не успевам да издржим њен поглед: Гордана има црне, дубоке црне очи, и неку далеку сумаглицу у њима, неки сјај који није за мене од овога света, *већ сам писао о томе*” (Станковић Шошо 2013 : 5).

Наново је приметна употреба перфекта који омеђава време између детињства и доба позног сећања; аутор се у стваралачкој прошлости и раније изражавао о стању уочи догађаја, тај тренутак је наступио између централног догађаја приче и позиције приповедача. Квалификативни презент у индикативном значењу (тренутна, садашња квалификација активира се тек на половини приче:

„Гордану Рафаиловић нисам видео тридесет пет година, не знам ни где је, ни шта ради, ни како сада изгледа, али и даље памтим те очи, као да ме све време нетремице гледају” (Станковић Шошо 2013: 5).

Интертекстуалност као учестали постмодерни поступак односа једног књижевног текста према другом тексту, односно цитатност као поступак интерполације једног књижевног текста у други, у овом тексту дата је кроз парафразе Дисових стихова из песме „Можда спава”, обухваћене средњошколским програмом. Ученицима се може у кратким цртама представити ова песма, са цитатима издвојеним на папиру, али и подсећањем на

стихове песме Симе Пандуревића „Бисерне очи”¹⁹⁰, На овом месту могуће је, ипак, путем наставног листа упоредити мотив очију у обрађеним делима из наставне области „Мислити на неког, то је већ љубав”, са додатком Дисових стихова:

Народна лирска песма: „Српска дјевојка”	<i>Ја је гледах три године дана, Не могах јој очи сагледати, Црне очи, ни бијело лице.</i>
Народна лирска песма: „Травник запаљен очима”	<i>Штоно ми се Травник замаглио? Еј, дал гори, да л` га туга мори? Девеојка га оком запалила, Еј, чарним оком кроз срчали пенџер.</i>
Франческо Петрарка: Канџонијер (LXI)	<i>Нека је блажен дан, месец и доба, Година, час и тренут, оно време И лепи онај крај и место где ме Згодише ока два, спуташе оба.</i>
Сима Пандуревић: „Бисерне очи”	<i>Њихов сјај је био плав, мутан и чедан, Сјај морем скривене, скупоцене шкољке; Он је дав'о дубок незнан израз један Чежње наших снова и минуле бољке; Он је скрив'о благо успомена чедних, Нежност жутих ружа и кринова смерних. Нада мном и сада сија туга једних Очију бисерних.</i>
Владислав Петковић Дис: „Можда спава”	<i>Не сећам се ничег више, ни очију тих: Као да је сан ми цео био од пене, Ил' те очи да су моја душа ван мене, Ни арије, ни свег другог, што ја ноћас сних; Не сећам се ничег више, ни очију тих.</i> <i>Али слутим, а слутити још једино знам; Ја сад слутим за те очи, да су баш оне, Што ме чудно по животу воде и гоне: У сну дођу, да ме виде, шта ли радим сам. Али слутим, а слутити још једино знам.</i>

Мотив очију драге, као мотив загонетности, скривености, мистерије, сневаног, оно-страног, али и као покретача љубавне стреле, пожара, блаженства, прожима и повезује стихове различитих средина, традиција, епоха, ауторско и усмено стваралаштво. Пошто ученици на завршном испиту добијају задатке да упореде више различитих књижевних текстова, пожељно је одабрати до три текста од понуђених и поставити задатак ученицима да уоче заједничке мотиве у понуђеним стиховима и потом их образложе у форми кратког есеја. Такође, нешто једноставнији задатак био би да ученици одреде који стихови припадају усменој, а који ауторској књижевности, или да избаце стих који представља „уљеза”. С обзиром и на то да ученици овладавају деловима текста и књиге, те се и упознају са цитатом као обележјем научног стила, од њих се тражи да подвуку исказ који би представљао цитат

¹⁹⁰ Ова песма је у програму 7. разреда, а неретко се даје на завршном испиту, иако је својом сложености више него херметична за узраст основаца који још нису упућени у елементе модерне, поинтилизма и sfumatto технике, како у ликовној, тако и у песничкој уметности.

из Дисове песме, а да затим, на напредном нивоу, размисле зашто је је аутор преобликовао Дисов стих из „ничег више, ни очију тих”, у „ничег више сем очију тих”.

Након ове термилошко-методолошке иновације и вежбе по стандардима за завршни испит, поново се треба вратити у раван приповедачког презента, који је, на моменте, прожет пишчевим исказима у загради:

„И тако, на том снимку, корачамо Гордана Рафаиловић и ја кроз пусти школски ходник XII београдске гимназије, и ја неутаживо желим да он буде дуг најмање 12 километара, да бих што дуже био са њом, сам. Ходник, међутим, прелазимо у свега тридесетак корака (*Господе, и даље сам узбуђен, узбуђен сам и сада, док се сећам те сцене*) и потом почињемо да се пењемо на спрат, према зборници, куд нас је, ваљда, послала географичарка (*најлепше ноге наше школе, Федерико*), да донесемо неку карту, шта ли” (Станковић Шошо 2013 : 6).

Ако се у Кишовој телевизијској драми *Ноћ и магла*, сећање одређује као непоуздано стање, као *прах, магла и ништа*, у Пантићевом наративу ретроспекција буди изразита, јака стања пубертетског осећаја, маркирајући прелаз од заљубљености до љубави, од детињег осећања до сексуалног нагона, који се, и много година касније, јавља као жив. Непоуздано је само сећање на то како су се младић и девојка нашли на ходнику, неважан детаљ слања по неку неодређену карту одређује се речцама *ваљда* и *шта ли*. Употреба исказа у загради, који су ученици већ спознали кроз технику унутрашњег монолога, тумачи се као потреба да се монолог унутрашњег чувства песника у садашњости паралелизује са причом о тренутку првог пољупца; док приповеда о прошлости, аутор истовремено открива стање свог чувства у садашњости.

Остатак приче, са изузетком последње реченице преноси се у централну раван, раван приповедачког презента:

„На врху степеница Гордана Рафаиловић, да, она што има очи у које потонем сваки пут када је погледам, ћутке ме хвата за руку и ја знам да је то љубав. Тај један једини, безгласни тренутак, док осећам њен длан на свом, траје колико и сама вечност” (Станковић Шошо 2013: 6).

Последње реченице „Живот коначно може да почне. И да се никада не заврши” финиширају гранични прелаз протагонисте, прелаз из дечаштва у младићство, те се ова прича може се тумачити као прича о преображају, што је педагошки оправдано моментом прелаза ученика из основношколског у средњошколско образовање.

2.4.2.3. Завршна разматрања

Овај наратив, обимом невелик, а темом близак ученицима осмог разреда, нуди варијабилност временског исказа и наративних поступака и може бити изазов у прелазном добу са једног нивоа школовања на други. Могућност унутарпредметне корелације са садржајима из области уметничке лирике и значења глаголских облика, као и примене захтева за израду задатака за завршни испит, даје простора да наставник овај час додатне наставе искористи како за обнављање појма кратка прича, тако и за уочавање компаративних паралела са усменом и уметничком лириком, а сам текст обилује примерима кључних значења презента и перфекта као најзаступљенијих облика у приповедању. Стога, иако се налази на листи изборних текстова, овај текст завређује наставну реализацију на завршетку осмог разреда на часовима додатне наставе, као лингвометодички предлог за повезивање техника приповедања са значењима глаголских облика.

2.4.3. АНДРИЋЕВА ЗБИРКА ПРИПОВЕДАКА ДЕЦА И ЧАСОВИ ОДЕЉЕНСКОГ СТАРЕШИНЕ

2.4.3.1. Уводна разматрања

Васпитна улога књижевности за децу неодвојива је од тежње наставника српског језика да утиче на етички одгој својих ученика, те да примери позитивног или негативног, социјално прихватљивог или неприхватљивог понашања књижевних ликова буду доведени у везу са пожељним или непожељним понашањем ученика. Типске школске ситуације препознају се у обрађеним текстовима и повезују са конкретним педагошким ситуацијама у којима је потребно да реагују предметни наставник, разредни старешина, директор и педагошко-психолошка служба. Некада је потребно обавестити родитеље, старатеље или Центар за социјални рад. Ако је наставник српског језика уз то и разредни старешина, час одељенског старешине и одељенске заједнице може повезати са књижевним делима која је са ученицима обрадио на редовном часу. Примена и препознавање ситуације из књижевног текста у стварносном искуству ученика у складу је са применом стечених знања и вештина, не само у школским, већ и животним оквирима ученика.

Феномени дечјих патњи, страхова, као и нарастајућег обима малолетничког насиља Андрићеву збирку *Деца* чине актуелном у савременој наставној и педагошкој ситуацији, те се она и узимала као добар пример примене принципа *Форум театра* или радионица у оквиру пројекта *Школа без насиља*. Видови малолетничких „кризних стања”, заступљених у школском и ваншколском животу ученика, били су погодни и за писмено изражавање у оквиру тема из градива („Мотив страха у Андрићевим приповеткама о деци”, „Андрићеву јунаци између припадности вршњачкој групи и моралне исправности”), које су учестале на школским писменим задацима.

Постоји неколико засебних тема ове збирке које могу бити тема часова одељеског старешине, а које дотичу поменуто Андрићеву збирку приповедака:

1. припадност вршњачкој групи – добре и лоше стране;
2. дечаци и девојчице – дружење и уважавање;
3. поштовање других вера и нација – толеранција међу људима;
4. одлазак на екскурзију – понашање на локалитетима које обилазимо;
5. школска библиотека и обавезе ученика.

Све ове теме представљају истовремено и теме ЧОС-а и ЧОЗ-а, а повезивање васпитног слоја књижевног дела и ситуација у функционисању одељенске заједнице може бити афирмативно у стварању позитивне атмосфере у одељењу коме је разредни старешина професор српског језика.

2.4.3.2. Часови одељенског старешине и функционалне вештине наставе књижевности

Дона Стајлс, аутор приручника *Одељенски састанци*, заснованом на властитим искуствима одељенског старешине у канадској наставној пракси у основној школи, наводи следеће когнитивне и комуникацијске вештине које се унапређују на одељенским састанцима, а дотичу се и функционалних вештина стечених на часовима Српског језика и књижевности: *вештина слушања, вештина давања одговора, вештина излагања пред публиком, вештина руковођења (лидерске вештине), организационе вештине, вештине мишљења, вештине решавања проблема* (уп. 2005: 9).

Одељенски састанци вођени дијалошким методом сродни су настави Књижевности и Језичке културе јер се омогућује ученицима да учествују у расправама у којима поштују саговорнике и њихове погледе на одређено етичко или естетичко питање. Ученици могу да освесте и јавно изразе сопствене ставове, емоције и вредности. Дијалошки метод ствара не

само демократизацију мишљења, већ често изнедри и заједнички став одељења поводом одређеног питања о коме се расправља, што учвршћује јединство у одељењу.

Исходи који се на часовима одељенског старешине могу везивати за наставу матерњег језика, према поменутиим вештинама које се усвајају, могли би се раздвојити на следећи начин:

1. вештина руковођења, организације и излагања пред публиком – спремност да се учествује у расправама, активно слушање и давање усмених одговора, изражавање мисли и идеја, сигурно и делотворно комуницирање, заступање мишљења уз образлагање, разјашњавање нејасног постављањем питања, изражавање слагања или неслагања (Стајлс 2005: 14);
2. унапређење вештине мишљења и когниција – стварање и уобличавање идеја, разрађивање питања, сажимање идеја, доношење закључака, предвиђање последица, процењивање података (Стајлс 2005: 15);
3. вештина решавања проблема – одређивање и разјашњавање проблема или спорних питања, заузимање става о проблему или питању, исказивање поштовања другачијег мишљења, коришћење метода за разрешавање сукоба и решавање проблемских ситуација, разликовање проблема које ученици сами могу решити од оних за чије им је решавање потребна помоћ, одговорно и систематично доношење одлука, увиђање последица донетих одлука, прихватање одговорности за учињене изборе, процена сопствених одлука (Стајлс 2005: 17).

Додирујући корелацију наставе матерњег језика и књижевности са вођењем одељенских састанака, Школски програм „Вернон” у Канади на следећи начин поставља вештине критичког и креативног мишљења и креативно разматрање проблема:

1. Вештине критичког мишљења
 - анализа – разматрање њихових делова, односа и организације;
 - синтеза – стварање новог, предвиђање последица;
 - процењивање – сврставање по важности; примењивање критеријума при прављењу избора;
2. Вештине креативног мишљења
 - изналажење великог броја решења, мноштво идеја;
 - прилагодљивост – тачка гледишта;
 - разрађивање – уношење појединости;
 - оригиналност – јединственост.
3. Креативно решавање проблема
 - одређивање проблема;
 - предлагање могућих проблема,
 - разматрање решења;
 - избор решења;
 - прављење плана (Стајлс 2005: 19).

Приметно је да се програм *Вернон* заснива на основним методичким принципима анализе и синтезе, који уједињују логичку и лингвистичку интелигенцију и подстичу ученика да уочи појединачне значењске и композиционе делове целине и открије њихово значење (анализа), а потом да из појединачних значења састави структуралну и семиотичку целину (синтеза). Процењивање се заснива на методичком принципу разликовања битних од мање битних детаља (чињенице примарног, секундарног и терцијарног значаја).

Мноштво идеја као вештина креативног мишљења у додиру је са стваралачким активностима ученика који путем дијалога, есеја или драмским техникама могу представити различита решења књижевног или вршњачког конфликта. Тачка гледишта заснива се на техници промене перспективе, о којој је било речи поводом анализе текста „Дечак и пас”. Разрађивање односно уношење појединости значајно је кроз разликовање сажетог и опсежног препричавања, а оригиналност и јединственост заснивају се на представљању

атипичних одговора који искачу из трасе очекиваног и предвидљивог и имају елементе инвенције.

Решавање педагошких ситуација кореспондира са рефлексивним темама и драмским пројектима, те се дотиче и вештина дискусије и беседништва. У књижевном делу уочава се извесни сукоб, антагонизам који покреће радњу; маркирају проблеми односно покретачи сукоба, потом тражи начин решавања проблема, видљив из текста (уколико сукоб иде ка превазилажењу проблема), а затим се проблем у епилогу разрешава. Ученици могу дијалошки, есејистички или драмски представити начин на који је аутор „решео проблем” или пак дати своје решење, изменити завршетак дела.

Знатан део ових заједничких поступака за часове одељенске заједнице може се применити на часовима који се повезују са наставном интерпретацијом приповедака из Андрићеве збирке *Деца*. Биће представљено неколико тема за ЧОС, које ће свакако дати заслужени простор Андрићевој прози за децу и младе у настави, повезати литерарну фикцију и стварносно искуство ученика и доказати да универзалне идеје класичне књижевности бивају итекако актуелне у решавању акутних ситуација школских несугласица и проблема, као и школског насиља.¹⁹¹

2.4.3.3. Наставна јединица: Одлазак на екскурзију или стручну посету – понашање на локалитетима које обилазимо (кроз анализу мотива приповетке „Екскурзија”)

Ова тема одељенског састанка планира се непосредно пред одлазак на излет, екскурзију или стручну посету током којих ће ученици, према утврђеном плану и програму обилазити споменике културе (цркве, манастири, музеји, бисте знаменитих људи, тврђаве, хидроцентралне, етно села...) или природне лепоте (шуме, језера, водопади). Метод екскурзије односно стручне посете¹⁹² погодан је да се на одговарајућим локалитетима разговара о наставним садржајима из природних и друштвених наука и уметности.

Један од видова студијске посете или садржај екскурзије могао би бити и одлазак на Калемегдан, где би ученици могли обићи бисте српских књижевника: Војислава Илића („Зимско јутро”), Јанка Веселиновића (*Хајдук Станко*), Бранка Радичевића (*Бачки растанак*), деспота Стефана Лазаревића (Ресавска школа), Ђуре Даничића (Вукови сарадници), Споменик захвалности Француској (Први светски рат у књижевности), споменик Победнику (Стеван Раичковић: „Небо”; голуб и мач као традиционални симболи), као и Војни музеј (историјски пресек српске књижевности од средњовековља до Другог светског рата) и Дамад Алипашино турбе, који се као локалитети помињу у приповеци „Екскурзија”.

Студијска посета захтева од ученика да део наставних садржаја у виду реферата, састава и усменог казивања поезије представе на локалитету који се посећује. Свакако, посета Калемегдану даје простора за бројне осврте на садржаје са часова Српског језика и књижевности, али ако наставник жели да их ефикасно оствари, ученици морају бити упознати са правилима понашања и безбедности, јер су у наставној пракси бројни лоши примери недоличног понашања ученика на екскурзијама (непоштовање водича на локалитетима и установа културе, несташлуци који су често погубни по здравље и живот ученика), што захтева од наставника, организатора путовања или посете, појачану пажњу, а намеће им огромну одговорност за безбедност деце.¹⁹³ Посебно су осетљиве екскурзије и студијске посете ученика осмог разреда, те би приповетку „Екскурзија” свакако требало уврстити у оне које ће наставник током обраде Андрићеве збирке обрадити у виду осврта

¹⁹¹ Садржаји ових часова реализовани су школске 2014/2015. године у одељењу 8₃ коме је разредни старешина била Наташа Кљајић.

¹⁹² Мотив екскурзије у књижевности за децу и младе неким ученицима може бити познат кроз романе *Хајдук у Београду* Градимира Стојковића, *Лајање на звезде* Милована Витезовића или *Дивље кокошке на екскурзији* Корнелије Функе, али једино дело из школског канона које се бави темом екскурзије јесте ова Андрићева приповетка.

¹⁹³ Отуда се у пракси неретко дешава да безбедносни аспекти потисну васпитно-образовне циљеве студијске посете и екскурзије, па она многим наставницима постаје немила дужност, коју уколико могу, покушавају да избегну.

или приказа (за интерпретацију обично се узимају „Књига” или „Деца”, које се налазе у читанкама).

На самом почетку приповетке аутор сугерише да је сам одлазак на екскурзију за ученике из равничарског града К. била посебна врста узбуђења, адреналин привременог одласка од дома са друштвом:

„Бити за три-четири сата пребачен аутобусом са средине бачке равнице у Београд, то је за ове девојке и младиће већ само по себи узбудљива ствар. Испети се, као на неки праг, на ову косу изнад двеју река, значи осетити дах планинских крајева, сјај далеког света са оштријим и разноликијим облицима, наслутити нејасне могућности необичних сусрета. А код младих људи, неодређене и нејасне слутње имају често снагу и вредност доживљаја” (Андрић 1989: 163).

Наставник се фокусира на Андрићеве синтагме *нејасне могућности необичних сусрета* и *неодређене и нејасне слутње* и усмерава ученике да их протумаче. Ове синтагме могу имати и позитивну и негативну семантичку вредност. Ученици полазе на пут жељни нечега новог, нових доживљаја, нових искустава, нових видика. Одлазак у други крај државе, обилазак предела које можда до тада нису имали прилике да виде (или ако су и били, ту није било присутно њихово друштво из школе), рађа осећање младалачког узбуђења, којем је у бити људски порив за путовањем. Онако како су програмски замишљене, екскурзије би требало да буду учионице на терену, те је и колектив поменуте гимназије у К. одабрао обилазак Калемегдана како би ученици на терену утврдили своја знања из Историје, Географије и Књижевности. Али, екскурзије са собом вуку и безбедоносни ризик на који наставник мора да упозори ученике. Ако би се извела екскурзија на Калемегдан, постоје бројни потенцијални ризици. Наставник је у обавези да надгледа ученике, али се налази под константном одговорношћу и напругутошћу, што се види у краткој слици професора који покушава накратко да се одмори и даје ђацима слободу да прошетају парком око Војног музеја:

„Професор је седео на клупи и брисао марамицом унутрашњост свог тешког црног шешира. У веселом жагору младићи и девојке растурили су се по неједнаким сенкама жбуња и дрвећа. Нова средина, сјај и зеленило летњег дана, разливене реке под високим небом – све их је узбуђивало и нагонило на смех и покрет” (Андрић 1989: 164).

На овом месту ученици уочавају позитиван и негативан исход ђачког слободног времена. Ако се задрже у простору у којем им је наставник рекао да смеју да бораве, уколико време посвете шетњи по тврђави, фотографисању, пристојној вршњачкој игри, ученици су испунили очекивања родитеља који су им дозволили да иду на екскурзију и наставника који је одговоран за њих. Међутим, уколико се удаље од дозвољеног простора, могу да се изгубе и залутају, што је ризик чак и уз данашње „паметне” телефоне. У самој близини Војног музеја и Победника налазе се шанчеви, опкопи, зидине, пролази према Доњем граду који могу бити веома небезбедни, а привлаче пажњу деце. Такође, ту се налазе и топови и тенкови из Првог и Другог светског рата по којима деца воле да се пентрају и изводе несташлуке, а могуће је и да се повреде. Уз све, то су и експонати Војног музеја па би било неприкладно да се ученици тако односе према музејском благу.

Враћајући се тексту „Екскурзије”, наставник од ученика тражи да опишу педагошку ситуацију у којој су се нашле девојке Ана и Олга током слободног времена. Две типичне, веселе и раздрагана тинејџерке опазиле су Дамад Алипашино турбе, гробницу турског заповедника који је погинуо 1716. године под Петроварадином. Споменик културе, како историјски, тако и архитектонски интересантан, у девојкама је покренуо тинејџерски порив да се неумесно шале:

„А сада су, са пригушеним кикотом, у шалама које не умеју да се зауставе, јер им је извор снажан и непресушан, шушкале око забрављених врата” (Андрић 1989: 164).

Да ли би се овакво понашање сматрало прикладним уколико би водич или наставник деци говорили о овом или било ком другом споменику културе? Свакако да не. Ове девојке, које о турским ратницима имају нејасну представу као о освајачима и власницима харема, почеле су да се подсмевају покојнику на његовом гробном месту – а на тај начин не би се понашале на гробу својих ближњих. Тинејџерска шала је измакла контроли када је Олга театрално призвала дух Дамад Алипаше представљајући се као његова верна робинја (са имплицитним позивом на чулна права господара харема). Већ тада, не довршивши реченицу, Олга је осетила нелагоду и хладноћу алке коју је у страху испустила.

Даљи ток приповетке представља Олгин кошмар, сновидни сусрет са сабласним покојником који је тражи и дозива и покушава да јој ослика ужас своје погибије и самоће у загробном животу. Олга ту своју несмотреност памти као дубок и ружан утисак посете Калемегдану, која се од радосног путовања претворила у мучно искуство.

Стога, уз све безбедносне припреме родитеља и ученика, одштампану руту путовања и правила понашања, наставник скреће пажњу ученицима да екскурзија може бити једно лепо искуство у њиховом одрастању, али да се на сваки начин морају предупредити ситуације које могу и код наставника и код ученика да изазову непријатност и осећање мучне дужности.

2.4.3.4. Наставна јединица: Школска библиотека и обавезе ученика (кроз анализу приповетке „Књига”)

Наставник српског језика у оперативним плановима појединих разреда требало би да реализује час у школској библиотеци у сарадњи са школским библиотекарском као стручним сарадником. Како при реализацији редовне, допунске и додатне наставе, тако и при реализацији секција (драмска, литерарна, рецитаторска), тако и у оквиру културно-јавне делатности школе библиотекар може бити драгоцен помоћ и подршка наставнику српског језика.

Тема која се представља ученицима на ЧОС-у јесте одговорно враћање позајмљених књига у школску библиотеку и поштовање радног времена библиотеке.

У Андрићевој приповетки „Књига”, ученици трећег разреда гимназије (данашњи седми разред) добили су могућност да користе школску библиотеку, што се у време када нису постојали телевизија, компјутерске игрице, интернет и паметни телефони сматрало не само као извор сазнања, већ и као вид забаве.¹⁹⁴ Током школске године, наставник српског језика и разредни старешина дужни су да подсети ученике да враћају књиге на време, посебно уколико неких примерака нема довољно (*Гласам за љубав, Ловац у житу, Галеб Донатан Ливингстон*), као и да потраже библиотекара у току радног времена. У приповетки „Књига” ученици су уторком могли да позајмљују књиге од професора-библиотекара, улазе по троје, стоје у реду и не праве галаму у библиотеци, што је прикладно понашање уколико више ученика (током великог одмора) дође по књигу. Оно што се Андрићевом јунаку, па и ученицима током дискусије на ЧОС-у, не допада јесте дистанциран и хладан став библиотекара према деци која се први пут сусрећу са књигама, као и немогућност да самостално разгледају библиотечки фонд. Губитак и оштећење библиотечног фонда су проблеми о којима разредни старешина треба да разговара са ученицима. Књига о поларним истраживањима коју је позајмио Андрићев дечак била је стара, пуна флека, са траговима лепка. Ученицима се мора скренути пажња да се позајмљена књига мора држати уредно, да се може

¹⁹⁴ Данас је култура читања књиге нешто што се ученицима приближава већ од 1. разреда основне школе, али је приметно да из разреда у разред, они све ређе посећују школску библиотеку, уз изузетак узимања лектире и пасионираних читалаца („који читају за цело одељење”).

увити у бели папир (како је и поступио дечак), ако се оштети, потребно ју је залепити и пријавити штету библиотекар, а ако се изгуби, ученик је дужан да набави исти наслов којим ће се надоместити штета.

На одељенском састанку изнето је неколико педагошких ситуација које су решаване повезивањем са приповетком „Књига”.

Педагошка ситуација 1

Ученик П. М. тврди да му библиотекар не да да узме нову књигу јер није вратио књигу *Хајдуци* из 5. разреда иако он тврди да ју је вратио. Наставник проверава са библиотекар у картотеци и испоставља се да карта књиге стоји у ученичком „депићу”. Наставник потом упућује ученика да пронађе књигу, цитирајући коментар других дечака протагонисти „Књиге” да није у реду толико дуго да држи књигу. На родитељском састанку упозорава родитеља да књигу мора да врати јер му у супротном неће бити издато сведочанство. Родитељ проналази књигу коју је ученик затурио и враћа је на крају 8. разреда.

Педагошка ситуација 2

На Сајму књига наставник је купио за школу неколико нових примерака књиге лектуре *Хајдук Станко*. Услед непажљивог руковања, ученица С. А. оштетила је позајмљену књигу која је први пут издата, свеска је испала из корица. Ученица је на часу обраде лектуре донела оштећену књигу. На часу одељенског старешине наставник је скренуо пажњу ученици да је књига оштећена, на шта она тврди да ју је у том стању добила од библиотекара. Испоставило се по картону књиге да је С. А. прва позајмила тек заведену књигу. Мотив за ученицину неистиниту тврдњу је страх да ће је библиотекар казнити. Наставник указује ученици да нема чега да се боји, да треба да каже истину, а не да страх од казне прикрије неистинитим тврдњама пред разредним старешином и да се свака штета може надокнадити. Наставник потом даје ученици С. А. задатак да књигу залепи и увије у бели папир, као и савет да убудуће пажљивије рукује књигом.

Педагошка ситуација 3

Ученица А. К. узела је књигу која је потребна њеном брату средњошколцу за реферат из Филозофије. Брат је књигу изгубио, а ученица А. К. се брине како да надокнади штету. Тај наслов је редак и давно штампан, а школска библиотека има само један примерак. А. К. је описала ситуацију разредном старешини, који јој је објаснио да се проблем може решити набавком исте или сличне књиге. На сајту www.limundo.com пронађен је полован примерак и поручен од продавца, а ученица је донела новац за куповину књиге.

Приповетка „Књига” указује на снагу детињег страха од казне у школским условима; мали Латковић је, кријући тајну оштећене књиге, читаво полугодиште провео у бризи, попустивши у учењу и пажњи. Ма колико библиотекар деловао строго, при раздуживању није ни приметио да је књига оштећена, рутински је раздужио ученика. Осим тога, при другом сусрету библиотекар је ученику деловао забринуто, као да је болестан, те је узрок његовог дистанцираног понашања неки његов приватни проблем, те не би требало судити „књизи по корицама”, а човеку по изразу лица или тренутном нерасположењу. Ученици не треба да имају страх од књиге, библиотеке или библиотекара, али је потребно да поштују правила понашања, чувају књижни фонд и поштују књигу као културну и духовну вредност.

2.4.3.5. Наставна јединица: *Девојчице и дечаки – дружење и поштовање* (уз анализу мотива приповедака „Кула” и „На обали”)

Разредни старешина у основној школи често решава конфликти између дечака и девојчица, узроковане ривалитетом полова, схватањем дечака да девојчице не би требало бити укључене у њихове „подухвате” и „пустоловине”, а са појавом пубертета и потребом да се вршњак или вршњакиња ружним коментаром или непримереним гестом стави у непријатну ситуацију.¹⁹⁵

У приповетки „Кула” на тајном месту дечачких игара затекла се девојчица Смиљка, тражећи козу. Неочекивана, у дечачком свету чудна појава збуњене и уплашене плавооке и плавокосе девојчице која неодлучним погледом тражи козу и полугласно мрмља указује на њену свест да је „залутала на непријатељску територију”. Ратне игре у напуштеној кули су за дечаке, тамо девојчица нема шта да тражи. Као слабије биће свесно своје „кривице”, Смиљка збуњено ћути трпећи вербално и покушај физичког насиља од Ђорђевића, „јунака” дечачких ратова:

„Не зна се докле би сви стајали тако збуњени и непомични да најстарији и најснажнији међу дечацима, неки Ђорђевић није одлучним покретом прокрчио себи пут и устремио се на девојчицу као кобац на пиле. Али кад је био поред ње, зауставио се одједном.

– А зашто си изгубила?” (Андрић 1989: 16).

Ученици уочавају да је Ђорђевићев осино и бахато поступање, он пред девојчицом покушава да покаже своју надмоћ. Та надмоћ је грађена на стереотипу јачег пола који доминира над слабијим, што је у супротности са витештвом и центлменским понашањем, како би сваки дечак требало да се понаша према девојчицама. Читајући подробно Андрићев текст, ученици примећују да улога насилника није ни самом Ђорђевићу пријатна и да дубоко у себи, не зна с њом да се носи:

„Говорио је неприродним гласом и отезао слокове, збуњен, не знајући право шта треба да каже или учини. Да би прикрио забуну, повисио је глас и поштрио тон:

– Зашто? Гдје ти је коза? А!

То је звучало и непријатно и лажно. Изгледало је као да му се речи лепе једна за другу. Било је очигледно да њему није ни до козе ни до губитка. Јаче од његовог измењеног и одједном промуклог гласа осећала се тишина коју је полутама појачавала.

У тој мучној тишини, девојчица је, оборених очију, шарала прутом по земљи. Тада је Ђорђевић несигурно пружио десну руку пут њеног плавог темена. Све су очи биле упрте у њега. Лазар је осећао како му срце бије јако. Мислио је живо, али мутно и неодређено. У ствари, он се само са страхом питао шта ће то сада бити. Хоће ли је ударити или помиловати?” (Андрић 1989: 17).

Ђорђевић као предводник групе поставља пред остале дечаке модел понашања. Девојчицу је већ увредио речима, а сада са вербалног треба да пређе на физичко насиље. Уколико то уради, остали дечаки из дружине сматраће да се такав акт понашања према девојчицама подразумева. У свакодневной школској ситуацији, ако најјачи дечак у разреду изврџа и удари девојчицу, остали дечаки могу да му се придруже, а жртва насиља и њене

¹⁹⁵ У ери паметних телефона, тајног сликања фотографија и видео-записа, као и дигиталног насиља на друштвеним мрежама, древни сукоб дечака и девојчица знатно се заострио и постао јаван, отворен, а доступност садржаја који су некада сматрани за табу, те немогућност да се они цензуришу, пред данашњу децу поставио је императив „све је дозвољено”, што наставници и педагошко-психолошка служба у школи морају да каналишу и реагују на вербално, физичко и сексуално насиље.

другарице осетиће се угрожено и морају да обавесте дежурног наставника и разредног старешину.

Педагошка ситуација 1

Ученица К. Д. је била једина девојчица у одељењу. Дружила се са девојчицама из других одељења које су је прихватале, али је у свом одељењу често била изолована. На часовима Физичког васпитања показало се да одлично игра фудбал, али уколико би желела да се придружи дечацама пре школе или на великом одмору, они би је одбацили, обично са неком ружном вербалном опаском, јер „фудбал није за девојчице” (иако су сви ученици школе, без обзира на пол, управо одабрали фудбал као Изабрани спорт). Током обраде збирке *Деца* наставник се осврнуо на ликове Смиљке и Ђорђије и упутио дечаке да би са К. Д. у тиму могли постићи далеко бољи резултат на школском турниру у фудбалу и да је она изузетан голман те да треба да буду поносни што имају тако сјајну другарицу. Дечаци су укључили К. Д. у тим, што је била и сугестија наставнице физичког васпитања, а на турниру у фудбалу освојили су прво место, добрим делом захваљујући К. Д. Тако је разбијен стереотип „мушких” и „женских” игара, а исказ „Не дружимо се с К. Д. јер је она једина девојчица у разреду” је замењен са „Најбоља другарица и девојчица у школи је наша К. Д. из 8з.”

Приповетка „На обали” уводи лик Розе Калине, девојчице која одраста у мучној породичној средини, а дружи се претежно са дечацама. Није типична уредна и мирна девојчица која се игра луткама, прототип младе даме, већ мала дивљакуша која више воли да скита са дечацама, пење се са њима на опкопе око вишеградског моста и лута по обали.¹⁹⁶ Међутим, дечак Блашко Лекић, „рано зрео, плећат и дрзак газдински син” (Андрић 1989: 92) клади се са дечацама да ће Роза задићи сукњицу, односно јавно је постидети. Тај чин, који се данас дефинише као облик сексуалног насиља, изазива запрепашћење код дечака, а збуњеност код девојчица:

„И учинио је то. За онолико колико траје трен ока, пред очима запрепашћених дечака блеснуло је оно о чему до тада нису мислили: румена стегна у белини женског рубља. Изненађена, девојчица се није много бранила, само је нагло пребледела, и усне су јој постале бледе и изгубиле се у неприродном бледилу лица, а очи потамнеле и добиле мркозелен, злослутан сјај. Нагло се окренула и запутила узбрдо кући” (Андрић 1989: 92).

Ученици истичу да се у Рози стид због јавног понижења претвара у потребу за освету над насилником. Јавно обешчашћена у мушком друштву, Роза је типичан пример детета које на претрпљено насиље одговара насиљем. Нашавши очеву сабљу, Роза је спремна на физичку освету, што се не би очекивало од једне девојчице. Блашко, који ју је понизио, очекивао је да ће она у тишини и самоћи одболовати „своју срамоту”, заборавивши да се чин

¹⁹⁶ Донекле, Роза Калина подсећа на Ђопићеву Луњу, али је позадина њеног мушкобањанског понашања условљена недостатком љубави коју добија код куће и мучном свешћу да је ванбрачно дете које је инспектор Калина „прихватио”, не престајући да пребацује супрузи грех из прошлости. Тема одрастања деце у разореним или несложним породицама актуелна је у време када знатан број деце има разведене родитеље, живи са хранитељима или старатељима, са очухом или маћехом, има полубраћу или полусестре, а понекад ни јасно утврђен идентитет оца. С обзиром на узраст, ове теме не би требало покретати на часовима анализе или одељенског старешине, али се у разговору са родитељима и старатељима оне често наметну. Породично окружење може да утиче на успех у школи и понашање ученика, те га разредни старешина и предметни наставник морају уважити.

сексуалног узнемиравања десио јавно и да и друга деца у вароши могу дознати за његов „подвиг”. Легитимно је што Роза брани своју част, али узевши хладно оружје у руке, она је повредила Блашка, а потенцијално је могла и да га убије:

„Она се примицала полагаано, оборених очију, још увек бледа. Доследан свом подвигу, Блашко је стајао изазивачки. Роза је пришла, полагаано и пажљиво обухватила балчак сабље обема рукама, и онда одједном, мучки и без замаха, али целом снагом свога тела, ударила дечака врхом сабље посред груди тако да се занео и јекнуо. Сабља у Розиним рукама била је при врху крвава. Крвав је био и снег у који је Блашко сео.” (Андрић 1989: 92).

Ситуација у овој приповетки дешава се изван школских оквира (учионица, хол, двориште), али је постојала могућност да Роза буде искључена из школе и последице догађаја су остале видљиве:

„Да није била господско дете, сигурно би Блашков отац предао ствар суду; овако је само Блашкова мајка – која ни иначе није могла да помене свог јединца без сузе у очима и дрхтаја у гласу (четири сестре, а он један, од заклетве!) – сузним шапатом говорила женама да инспектор Калина има ћерку хајдука. Можда би Розу и из школе искључили да није била чија је; овако је ствар окончана тако да су сва деца у школи, и мушка и женска, строго опоменута, а учитељица је замолила инспектора Калину да сам казни своју ћерку” (Андрић 1989: 93).

Ученици уочавају да је сва кривица пребачена на Розу због тежине физичког напада који је починила, док се узрок том акту, сексуално насиље које је починио Блашко, нигде не помиње, што истичу као изразито неправично. Роза је стигматизирана као проблематична девојчица; учитељица и друга деца добијају инструкцију да је избегавају, што се данас сматра за сегрегацију и социјално насиље. Да није кћи аустријског чиновника, Роза би била удаљена из школе, што говори о двоструким стандардима према деци богатих и деци сиромашних. Блашков преступ је заташкан, он је доживљен као жртва Розине дивље нарави, а болећиви став његове мајке указује на подилажење која се у патријархалном друштву указује дечацима, што доводи до размажености и осиног понашања према девојчицама.

Педагошка ситуација 2

Ученицу А.М. је током великог одмора у женском тоалету вербално вређао, а потом и непримерено додиривао дечак А. Б. Реч је о девојчици у коју је А. Б. заљубљен, али она не показује интересовање за њега. А. М. је ошамарила А. Б. који се пожалио дежурном наставнику. Након тога, разредни старешина А. Б. је испитао ситуацију и узроке таквог понашања и код А. М. и код А. Б. Дечаку је скренута пажња да је лепо то што се заљубио, али да се на тај начин не исказују симпатије према драгој особи. Уколико љубав није узајамна, он не сме услед љубоморе да вређа или физички угрожава девојчицу, тек то није пут ка њеном срцу и поштовању, а тиме чини и вербални и сексуални напад пред другом децом. Девојчици је скренута пажња да је одмах требало да пријави насиље дежурном наставнику јер нико не сме да угрожава њено достојанство, а тиме што је ударила шамар А. Б. починила је физички напад, на насиље одговоривши насиљем. С обзиром да је дечак већ имао уписе у дисциплинску свеску због вербалног насиља, смањена му је оцена и владања, док је девојчица упућена на појачан васпитно-дисциплински рад са психологом и разредним старешином. У текућој школској години А.Б. више није поновио сличан преступ, показујући знаке уважавања према девојчицама.

2.4.3.6. Наставна јединица: *Верска и национална толеранција – уважавање различитости (уз анализу мотива приповетке „Деца”)*

Андрићева приповетка „Деца” тематизује верску нетолеранцију и организовани физички напад групице хришћанских дечака на Јевреје у време њиховог верског празника Пасхе. У мултиетничким и верски хетерогеним срединама и дан-данас долази до сукоба у школским клупама, вербалних и физичких, заснованих на верским и националним различитостима. Садржаји наставе Српског језика, Историје, Верске наставе и Грађанског васпитања као један од примарних васпитних циљева имају и формирање свести код ученика да сваки народ, раса или верска групација има право на слободно изражавање своје вере, језика и обичаја, те да већинска популација не сме да угрожава цивилизацијске тековине и опстанак мањина. Кроз наставне садржаје Историје ученици су се суочили са појмовима *егзодус*, *Холокауст*, *инквизиција*, *ропство* и *геноцид*, кроз одабране примере, од робовласничког друштва у старом веку, преко колонизација и Америчког грађанског рата, као и борби протестаната и католика током 16. века, до истребљења неаријевских елемената у Трећем рајху и грађанских ратова у бившој Југославији. Неки од ученика и сами могу водити порекло из крајева одакле су њихови родитељи или други чланови породице отишли због верских и националних сукоба. У разреду могу бити присутни и припадници ромске заједнице, који су често жртве вређања на националној основи, а уколико живе у отежаним материјалним условима (што је претежно случај), ученици из имућнијих породица могу их и социјално увредити.

Стереотипија „јеврејске кривице” за Исусову смрт која се вековима користила како би се овај народ држао у изолацији, идеја је која је покренула Холокауст у Другом светском рату, што ученици јасно осуђују читајући *Дневник Ане Франк*. Повезујући Анине дневничке записе са намером дечачке банде да туче Јевреје у мирнодопско доба, ученици запажају да верска и национална мржња тињају и расту ако су системски вођене предрасудама, идеологијама и пропагандом, те да се порив да се нашкоди другоме у миру у ратно доба претвара у порив ка злочину и геноцид. Ана Франк је желела да живи слободним животом, да оствари своје снове, али је у нацистичком режиму то било немогуће. Јеврејски дечаци из Андрићеве приповетке желели су мирно, достојанствено и у љубави да прославе свој верски празник, али их је напала група дечака друге вере која ничим није била угрожена или изазвана. Узрок мржње дечака према Јеврејима потиче од стереотипије коју су стекли од одраслих, уз жељу да се унизи и повреди слабији, што је учестало у дечјим сукобима. Наратор приповетке „Деца” схвата у критичном тренутку, у преплашеном погледу малог Јеврејина, да чини нешто супротно принципима човечности, морала, здравог разума, супротно принципима хришћанства као религије. Зато је важно освестити ученике да се другари друге вере и нације воле и поштују, да се о њиховој култури и традицији може много тога лепог и занимљивог сазнати (историја, музика, фолклор, обичаји, кулинарство), као и да их можемо упознати са својом културом и традицијом.

У ОШ „Бранко Радичевић” у Бољевцима и Прогару од мањинских заједница присутни су Словаци (трећина популације Бољеваца) и Роми. Мешовити састав одељења позитивно утиче на везе словачке и српске заједнице, али се деси да се стереотипи понекад вербализују.

Педагошка ситуација 1

Ученик осмог разреда А. М. је на једном од часова историје изјавио пред целим одељењем да „мрзи Словачке”, што није било пријатно ни ученицима словачке националности, као ни осталим ученицима. На питање наставника зашто има такав став, ученик је рекао да не зна да објасни и да их свеједно мрзи. Није имао неких сукоба са ученицима словачке заједнице, а пошто нема аргумената да објасни порив за мржњу, наставнику се наметнуло да су предрасуде и непознавање словачке заједнице узроковали овакву изјаву. Ученику је дат реферат „Словаци у Бољевцима”

који је требало да спреми из историјске монографије Бољеваца, као вид васпитно-педагошког рада. Упознавши историјски контекст и значај словачке заједнице за традицију места у коме живи, А. М. је кориговао своје ставове и више није изазивао верску нетрпељивост у разреду.

Педагошка ситуација 2

У вербалној расправи ученик В. Ј. другарицу из разреда С. А назвао је „циганштуром”. Разредни старешина је реаговао и повезао овај инцидент са збирком „Деца”. Ученику је строго наглашено да не сме да вређа другарицу на националној основи, да мора да је поштује и уважава, као да ни њему не би било пријатно да га вређају. Дато му је да одгледа филм „Ко то тамо пева” и кроз анализу поступака путника аутобуса према Ромима музикантима, уочи погубност сегрегације према овој етничкој групи. Ученик је веома успешно представио реферат и путем филма спознао сличност свог вербалног испада са инцидентним ситуацијама у филму. Након тога, ученица С. А. више није била вербално вређана.

Добар ефекат овако замишљеног ЧОС-а било је значајно смањивање броја вербалних и искорењивање физичких сукоба заснованих на националним и верским различитостима међу ученицима, а васпитно-педагошки рад педагога, психолога, предметних наставника и разредног старешине ишли су у правцу сузбијања и искорењивања вербалног насиља и развијања духа толеранције и различитости. Примери показују да садејство уметничког дела и типских педагошких ситуација у школи може да утиче на развој интеркултуралности и смањивање међунационалних тензија.

2.4.3.7. Наставна јединица: Припадност вршњачкој групи – добре и лоше стране (уз анализу мотива из приповедака „Кула”, „Деца” и „Прозор”)

Мотив дечјих дружина и вршњачког дружења ученици радо прихватају кроз читање романа о дечјим дружинама у којима се истиче дух јединства, заједништва, борбе за лепше и срећније детињство, игру, слободу, добробит заједнице, праведније односе у школи. Назнаке негативних ликова дечака приметне су у роману *Дечаци Павлове улице* у браћи Пасторима који малтретирају млађу децу и одузимају им кликере и у Геребовој издаји дружине, као и у *Хајдуцима*, у лику Чеде Брбе, ученика избаченог из школе који је постао „узор” осталим дечацима.

Андрићеви Миле и Палика из приповетке „Деца” и Мишко из приповетке „Прозор” постављају се као лидери дружина у негативном смислу. Верност својих чланова ови проблематични предводници проверавају тако што им дају задатак да учине социјално неприхватљиво дело, да туку децу друге националности или да старијој госпођи разбију прозор на кући. Ако неко дете жели да се докаже као друг таквом вођи дружине, он мора прећи цивилизацијске норме, починити физичко насиље, доказати се у лажном и искривљеном херојству које се подводи под малолетничку делинквенцију. Ако на то не пристане јер га осећање морала, хуманости и друштвених норми спречавају, оно у очима вођа постаје издајник, кукавица, слабић кога треба изопштити или казнити. Али, ако на наговор вође ипак пристане на делинквентско понашање, појединац се свесно сложио да чини нешто што је лоше и кажњиво и да га лоше друштво води у странпутицу.¹⁹⁷

¹⁹⁷ Данашњој омладини свест о припадности друштву подједнако је значајна као и Андрићевим јунацима, али су свесни да утицај лошег друштва води у криминал, наркоманију, алкохолизам, неуспех у школи и животу. Постоје млади који успевају да се истргну из таквог окружења, али многим то не успева. Пример другара из школе, старијих ученика у средњој школи, чланова породице или познаника ученицима може бити евидентан. Дешава се да бивши ученици у средњој школи упадну у вршњачке или навијачке туче, прво у ситан, а доцније и у крупан криминал, да дођу у додир са наркотицима. Изостајање из школе утиче на одлазак на разредни испит или понављање године, а насилно понашање на искључење из средње школе или прелазак у другу школу.

Разговарајући са ученицима осмог разреда на часовима одељенског старешине у основној школи, наставник треба да им предочи средњошколску праксу оцењивања владања, која је далеко оштрија од либералног основношколског система, а пожељно је предочити им и Правилник о оцењивању у средњем образовању и васпитању¹⁹⁸ Ученици су упознати са успесима или неуспесима старијих другара у средњошколском учењу и владању. Свака врста етикетања појединца не сматра се педагошком, али се ученици упозоравају на замке које вође лошег друштва могу да начине.

Педагошка ситуација 1

Ученик осмог разреда П. М. саопштио је после крађе нове спортске опреме у сали за физичко (која је извршена током летњег распуста) да су га неки старији дечаки, садашњи средњошколци, наговарали да са њима разбије прозор и покраде лопте. Реч је о младићима који у средњој школи често праве ексцесе, један је понављао први разред, а други је због дисциплинских проблема добио укор директора и у последњем тренутку се пребацио у другу школу. П. М. није желео да буде умешан у пљачку, свестан да је школа покривена камерама повезаним са станицом полиције у Сурчину. Снимак је открио починиоце који се као малолетна лица не могу теретити, али се терете њихови родитељи. Ученик П. М. је можда изопштен из друштва преступника, али је водећи се разумом, учинио оно што је морално исправно.

Педагошка ситуација 2

Ученици наводе пример браће близанаца Н. С. и Б. С., ученика једне стручне школе у Београду, који су због друштва почели да се укључују у навијачке сукобе. Дечак из њиховог разреда је вођа навијача. С њим се друже само у школи, тако да им није „ортак”, већ само „друг”, али ако њиховог „брата”, нападну „гробари”, онда они „морају да га бране”. Зато викендом одлазе на сукобе навијача, од којих је један био заправо организована туча уз употребу дрвених палица у једном приградском насељу. Након вечерње јурњаве и бежања преко ливада, Б. С. и Н. С. су схватили да таква оданост „брату” који није „ортак”, већ само „друг”, може да буде погубна и да могу да буду претучени или да добију досије у станици полиције.

Вршњачко дружење младима је пожељно и потребно, али заједништво мора бити грађено на позитивним вредностима. Треба истаћи да наратор приповетке „Кула” дечје ратне игре одређује као значајне за своје одрастање када су биле вођене по правилима и кад нису имале за циљ да некога повреде, унизе или му нанесу бол, а да су остављале горак укус онда када би постале исувише насилне, како у вербалном, тако и у физичком смислу. Ученици треба да имају кулу свог детињства, али та кула гради се од узајамног поштовања и истинског пријатељства, а не од насиља, порока и присиљавања чланова друштва да чине нешто чиме могу да повреде себе и друге.

2.4.3.8. Завршна разматрања

Часови одељенског старешине тесно су везани са васпитним циљевима наставе Српског језика, што би наставник српског језика који има разредно старешинство могао ефикасно да искористи. Иако у пракси ови часови најчешће представљају „решавање текућих питања” (изостанци, педагошка документација, информисање ученика, решавање педа-

¹⁹⁸ Доступно на: < <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/09/Pravilnik-o-ocenivanju-u-C4%8Denika-u-srednjem-obrazovanju-i-vaspitanju-za-objavljanje-1.pdf> > 10. 06. 2020.

гошких ситуација и саветодаван рад са ученицима), далеко су делотворнији уколико се кроз ревизију етичких аспеката обрађених књижевних текстова ученици подстакну на решавање типских ситуација у којима се могу наћи у школском и ваншколском окружењу. Такође, с обзиром на преобимне наставне планове у којима се наставник неретко суочава са „претрчавањем градива”, часови одељенског старешине могу само добити на свом квалитету уколико се повежу са садржајима наставе Књижевности и Језичке културе, односно уколико се повеже комуникација одељенског старешине и његовог одељења са наставним садржајима Српског језика и књижевности. Рецимо, расправа као облик изражавања која се усваја у осмом разреду погодна је за повезивање садржаја приповедака „Деца” и „Прозор” са свакодневним искуством ученика, а може се применити и у усменом и у писаном облику на часовима Српског језика и часовима одељенске заједнице. Збирка *Деца* може се на сличан начин читати и уколико наставник српског језика предаје и Грађанско васпитање (што је честа појава у школској пракси и један од начина да се наставницима повећа фонд часова), као и други садржаји Књижевности и Језика који корелирају са наставним садржајима Грађанског васпитања, које је у тесној вези са садржајем часова одељенског старешине.

***2.5. НАРАТОЛОШКО И ЖАНРОВСКО ТУМАЧЕЊЕ ПРОЗНЕ КЊИЖЕВНОСТИ
ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ У СТАРИЈИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ***

2.5.1. НАСТАВНО ЧИТАЊЕ ЗБИРКЕ ПРИПОВЕДНЕ ПРОЗЕ *ПИСМА ИЗ МОЈЕ ВЕТРЕЊАЧЕ* АЛФОНСА ДОДЕА¹⁹⁹

2.5.1.1. Наставна сврховитост обраде збирке приповедне прозе *Писма из моје ветрењаче*

У корпусу изборне лектире за седми разред основне школе наставнику је дата могућност да уврсти и наслов *Писма из моје ветрењаче* француског аутора Алфонса Додеа.²⁰⁰ За наставну реализацију предложен је један школски час, а на наставнику је да процени да ли ће поменуто дело обрадити са ученицима путем репрезентативног одломка или целовитог читања. У *Радној свесци за српски језик 7* у издању Издавачке куће „Нови Логос” (Станковић Шошо и др. 2012: 12–19) дата је прича „Тајна Газда Корнија”, са пратећим задацима из области Вештина читања и разумевања текста, као и са захтевом да ученици сажето препричају текст са променом гледишта. То, свакако, олакшава наставно поступање и може испунити један школски час, уз задавање домаћег задатка. Међутим, с обзиром на то да су се *Писма из моје ветрењаче* током 70-их и 80-их година 20. века обрађивала целовито, те да се могу наћи у фондовима школских библиотека, а доступна су и у новијим издањима²⁰¹, оправдано је да се ово дело обради целовито. Уз то, ученици током основношколског образовања у врло сведеном обиму читају уметничке збирке прозе²⁰², а Додеова жанровски полиморфна збирка, уколико се одаберу оне приче које умеју да одрже пажњу данашњег ученика, својим наративним ткивом може понудити једно изазовно тумачење са много унутарпредметних и ванпредметних корелација.

2.5.1.2. Просторно-временска локализација

Увођење савременог ученика у свет уметничке прозе друге половине 19. века у овом узрасту подразумева објашњавање просторно-временских специфичности руралне француске области Прованса. Ученици, истина, у шестом разреду уче географију Европе и једна од наставних јединица је и Француска, али изучавање локалних географских одлика Провансе није очекивано нити потребно. Могуће је да ученици као други страни језик изучавају француски језик, али то није случај у свим школама. С друге стране, ово дело, уколико се интегрално чита, бива својеврстан омаж Прованси 19. века, Провансалцима и њиховим приповедачким вештинама. Стога би се део истраживачких задатака или стваралачких активности поводом читања овог дела могао односити управо на откривање „тајни Провансе”, односно специфичности ове регије на културној карти Европе. Они се могу реализовати путем кореферата (пано, ПП презентација) или групног рада.

1. група: *Где се налази и зашто је на мапи света значајна француска област Прованса?*
2. група: *Опишите како изгледа типично село у Прованси.*
3. група: *Пронађите информације о историји Провансе у 19. веку, с обзиром да се у то време одвија радња овог дела.*
4. група: *Зашто је Прованса позната по винима и гастрономији (кулинарству), а зашто по лаванди?*

Од ученика се очекује да на основу штампане и електронске литературе припреме излагања илустрована сликама на пану или ПП презентацији. Битно је да ученици усмено

¹⁹⁹ Видети у: Кљајић (2015б).

²⁰⁰ Током рада на више места указаће се на разлоге зашто би се ово дело могло обрадити и у 8. разреду.

²⁰¹ За наставно читање може се препоручити издање ИП „Пчелица” из Чачка издато 2010. године у преводу Живојина Живојновића.

²⁰² У 5. разреду обрађује се *Баишта сљезове боје*, у 6. разреду дата је могућност да наставник обради збирку *Код куће је најгоре* Ефраима Кишона, а у 7. разреду *Доживљаје Николетине Бурсаћа*.

изложе податке које су пронашли, без механичког читања с папира или паноа, како би се учили вештинама јавне презентације и комуникације.

2.5.1.3. Одабир прича за наставно читање

С обзиром на временску дистанцу и стилске карактеристике дела које могу бити презахтевне већем броју ученика у овом узрасту, као и принципе довољности и економичности (потреба да се дело обради ефикасно, за највише два часа), наставник треба да изврши одабир прича које ће се на нивоу осврта, приказа и интерпретације реализовати током часа. Уз *Предговор* као приповедни увод у збирку, за наставну реализацију погодне су следеће приче:

1. „Смештај”;
2. „Газда Корнијева тајна”;
3. „Коза господина Сегена”;
4. „Папина мазга”;
5. „Арлезијанка”
6. „Краљевићева смрт”;
7. „Легенда о човеку са златним мозгом”.

Одабране приче могу се поделити на елементе алегоријских прича са животињама као протагонистима, хумористично-сатиричне и мелодрамске приче, те су погодне за теоријско учвршћивање система приповедних жанрова краћег и средњег обима.

2.5.1.4. Писац у ветрењачи – уметник и занесењак у сеоском амбијенту

Алфонс Доде, и сам пореклом с југа Француске, у *Писмима из моје ветрењаче* поставља се у позицију свезнајућег приповедача који инспирацију за писање тражи у старој ветрењачи, у географском, социјалном и психолошком крајолику Провансе. Упознајући се са околностима у којима је дело настало, ученици сазнају се је Доде приче писао као неку врсту новинског извештаја за париске новине, адресирајући читалачку публику: „Замислите за тренутак, драги читаоци, да седите уз крчаг мирисавог вина и да вам говори један стари свирач у пиколо” (Доде 2010: 14). Од ученика се очекује да уоче овај вид приповедне ситуације, као и технику усменог преношења публици.²⁰³

Читајући „Предговор”, ученици уочавају да је реч о правном уговору о куповини ветрењаче. Премда се функционални стилови обрађују у осмом разреду, ученицима се може увести појам административног стила, као и његове основне одлике, које би потом могли уочити у тексту. Уз „Предговор”, вредело би обрадити у виду осврта причу „Смештај”. Ученици запажају да је реч о првој импресији аутора новим стаништем. Ветрењача је у правном уговору описана бирократски, као девастирана грађевина:

„Ветрењачу за брашно која се налази у долини Роне, у срцу Провансе, на једној падини пошумљеној боровима; која је ветрењача напуштена пре више од двадесет година и неупотребљива за млевење, као што се види и по дивљој лози, маховини, рузмарину и другм дивљем растињу које јој се пуже све до врхова крила”²⁰⁴ (Доде 2010: 5).

Већ у самом уговору види се да Доде купује ветрењачу не из интереса, већ ради заноса, те ученици лако примећују да ветрењача бива његов поетски кутак:

²⁰³ Он у овом узрасту не мора бити именован термином сказ, али се очекује да у причи „Газда Корнијева тајна” ученици уоче да Доде и група слушалаца прате усмену причу старог пиколите.

²⁰⁴ Овај одломак може бити издвојен на неком од тестова као пример на коме би ученици требало да одреде о ком облику казивања је реч (описивање).

„При свем том, таква каква је и каква се показује, са сломљеним својим великим точком, са прилазом на коме трава ниче између цигала, господин Доде изјављује да му речена ветрењача одговара и да може послужити за његове песничке послове, прима је на свој ризик и штету и без права жалбе против продавца у вези са поправкама које би могле бити начињене” (Доде 2010: 6).

У причи „Смештај” уочљив је однос новог власника ветрењаче и колоније животиња (зечеви, буљина). Животиње су изненађене новим станаром, а Доде је као писац фасциниран њиховом лепотом и жели да му буду у близини као драга и љупка бића, да људско, животињско и поетско коегзистирају у хармонији:

Зечеви	Сова
<p>„А што су се зечеви запрепастили! ... Тако су одавно видели врата ветрењаче затворена, зидове и прилаз обрасле травом, да су напослетку поверовали да је ветрењачарски сој изумро, и пошто су нашли да је место згодно, направили су од њега неку врсту свог главног штаба, средиште својих стратешких операција: ветрењачу Зечји Жемап. Оне ноћи кад сам стигао, сигурно њих двадесетак – не лажем – седело је у кругу пред ветрењачом и грејало шапе на месечини... Само што отшкринух прозорче, прррр! Расу се логор, и сви ти мали бели турови, подигнута репа, стругнуше у честар. Али, надам се да ће се вратити” (Доде 2010: 7).</p>	<p>„Неко ко се тако исто веома изненадио кад ме је видео био је станар на првом спрату, једна туробна стара буљина, која станује у ветрењачи већ више од двадесет година. Затекао сам је у горњој одаји, непомичну и усправљену на вретену, усред поотпадала лепа и црепова. Погледала ме је за часак својим округлим оком; затим, сва престрављена што ме не препознаје, поче да ухуче: „У-у” и с муком отресе крила, сива од прашине. Ти врашки мислиоци! Никад се не четкају... Али не мари! Таква каква је, жмиркавих очију и намргођена, та тиха станарка ипак ми се више свиђа него други ко, па сам похитао да јој обновим закуп. Она задржава као и пре сав горњи део ветрењаче, с улазом преко крова; ја себи задржавам доњу просторију, малу окречену одају, ниску и засвођену као манастирска трпезарија” (Доде 2010: 7).</p>

2.5.1.5. „Газда Корнијева тајна”

Централна прича ове збирке је „Газда Корнијева тајна”, те би је требало обрадити на нивоу интерпретације Следе питања и пројектовани одговори ученика током разговора о прочитаној причи.

Додеу причу о Газда Корнију преноси сеоски николиста Франсоа Мамаи. Он говори о прошлости села које се знатно изменило. Опишите те промене у сеоском животу. Како су изгледале ветрењаче, шта су представљале за сељане, а зашто су нестале? Којим стилским поступком је то представљено?

У садашњости, село је једно учмало, „мртво и незнатно место”. Пиколиста приповеда како је то село некад било живо и богато, са пуно ветрењача у којима су сељаци млели жито. Ветрењаче су биле витке беле грађевине, сељани су били срећни, возећи жито на магарцима и дружећи се:

„Свуд око села, брежуљци су били начичкани ветрењачама. На све стране видела су им се крила како се врте на мистралу, изнад борова, поворке малих магараца натоварених врећама како се пењу и силазе путевима; и читаве седмице била их је милина слушати на узвишици швићкање бичева, лепршање платна на крилима ветрењача и вику ветрењачарских момака ‚Хајде, ђи!’ Недељом смо ишли у ветрењаче, у групама. Горе су се ветрењачари чистили мускатом. Ветрењачарке су биле лепе као краљице, са својим чипканим марамама и златним крстићима. Ја сам доносио

свој пиколо и до мркле ноћи играло се коло. Те ветрењаче, видите, биле су радост и богатство овога краја” (Доде 2010: 14).

Међутим, крајем 18. и у 19. веку познато је да долази до Индустијске револуције²⁰⁵ која не заобилази провансалско село. Парижани у име напретка почињу да граде велике парне млинове који убрзавају млевање жита, али уништавају ветрењаче и ветрењачаре:

„Свет се навикну да шаље жито млинарима, а сироте ветрењаче остадоше без посла. Неко време покушале су да се боре, али пара је била јача и, једна за другом, јадне ветрењаче биле су приморане да престану са радом... Нисмо више видели да долазе мали магарци... лепе ветрењачарке продадоше своје златне крстиће... није било више муската, није се играло коло! Узалуд је мистрал дувао, крила су стајала непокретна... Затим, једног дана, општина нареди да се све те развалине поруше, а на њихово место засадише лозу и маслине” (Доде 2010: 14–15).

Мир и спокој села у име профита трајно су нарушени. Лепота провансалског пејзажа са ветрењачама разиграним на ветру уништена је трајно, срањена, што је представљено контрастом.

Ипак, једна ветрењача је опстала. Зашто Газда Корниј покушава да се одржи у послу? Како пружа отпор модернизацији? Какво мишљење село ствара о њему? Како реагује на губитак своје борбе?

Газда Корниј, један од најугледнијих сеоских ветрењачара, покушава да заустави незаустављиво, да убеди сељане да су модерни млинови превара и лаж:

„Ти злотвори служе се за справљање брашна паром, ђавољим изумом, док ја радим са мистралом и планинским ветром, који су дах доброга бога”²⁰⁶ (Доде 2010: 15).

Међутим, заслепљени профитом, људи га не слушају. Разочаран, Корниј се затвара у своју ветрењачу, „живећи као дивља звер” (Доде 2010: 15) одбацивши чак и своју унуку Вивету.

Прича у наслову говори о некаквој тајни. Шта то и на који начин стари ветрењачар крије од света?

Увек сам, са репутацијом с ума сишавшег, Газда Корниј једно време крије своју пропаст. Модернизација га издваја од света, он је заљубљен у свој занат и не жели да га се одрекне. Стога, он пред светом представља да ветрењача успешно ради; иако нико више у њој у селу не мење, он сељане „обмањује” да има много посла. Крила ветрењаче стално лепршају, а он јаше на свом магарету натовареном тешким цаковима. Ветрењачар брани достојанство професије коју је прегазило време, али узалуд.

Како долази до разоткривања тајне? Зашто разоткривање дубоко повређује старог Корнија? Како сељани реагују на његову беду?

Село је било увек помало у чуду како то старац опстаје. Ипак, љубав пиколисте према лепој Вивети постаје директан повод отрића старчеве тајне. Газда Корниј грубо тера младића са прага воденице, не дајући му ни да привири унутра. Деца са којом је био у друштву налазе начина да се попну на ветрењачу и уђу кроз прозор у тренутку када старац није био ту и затичу пустош:

²⁰⁵ Индустијска револуција обрађује се из Историје у 7. разреду основне школе, те се може успоставити ванпредметна корелација с наставом Историје.

²⁰⁶ У Газда Корнијевим речима виде се трагови еколошке свести коју ученици као васпитни циљ граде кроз наставу Биологије и Грађанског васпитања.

„Чудновато! Одаја за млевање била је празна... Нигде ниједне вреће жита; ни трага од брашна, ни по зидовима, ни по паучини... Чак се није осећао ни онај лепи мирис самлевене пшенице који се осећа у ветрењачама... Вретено је било прекривено прашином, а велики, мршави мачак спавао је на њему. Приземље је изгледало исто тако бедно и запуштено; један лош кревет, неке прње, парче хлеба на басамацима и, у једном углу, три-четири подеране вреће из којих су испадали леп и бела земља” (Доде 2010: 18).

Деца излазе из ветрењаче у сузама, она саосећају са старцем и његовим невољама. Ни село, сви ти простодушни људи који су млели жито код доброг старца док га није уништила конкуренција, не могу да буду имуни на сиромаштво овог поштеног и вредног човека. Газда Корниј је у први мах ужаснут, осећа се понижено. Међутим, сељаци желе да му помогну и доносе брашно на млевање. Тиме га враћају у живот, а самим тим и дивну стару ветрењачу:

„– Не, не, децо, треба пре свега да нахраним ветрењачу... Та помислите! Већ тако дуго није имала ништа под зубима!” (Доде 2010: 19).

Старом ветрењачару враћна је нада, он је поново уживао у свом занату.

Зашто занат ветрењачара ипак није опстао?

Када је Газда Корниј умро, више није имао ко да га наследи. Ветрењачаре је трајно прегазило време. Одавно више нико не меље жито у ветрењачи, електрични млинови су их потиснули у заборав. Тек још покоја ветрењача може се наћи да ради мада је Холандија препознатљива по њима.

2.5.1.6. „Коза господина Сегена”

За успостављење унутарпредметне корелације са наставом Књижевности у шестом разреду веома је погодна прича „Коза господина Сегена” и то са Андрићевом приповетком „Аска и вук”. Еквивалент овци Аји био би пастир Сеген, који жели да задржи своју козицу Белку да не оде у гору, у непознато и неизвесно. Али, као што Аску привлачи неизвесан и заводљив уметнички позив, тако и Белку дух гони да упозна оно што се налази изван утабаних стаза и заштите њеног газде. Под притиском младе јогунце, Сеген попушта, баш као што се и Аја „мири са судбином” и уписује Аску у балетску школу. Но, за разлику од Андрићеве приче о борби за живот, односно идеје да уметност побеђује зло, Белка не успева да се одбрани. Залутала у неприступачној шуми, у мраку, козица налеће на вука и свесна скоре смрти, одважно и срчано креће у одбрану. Целе ноћи Белка је јуришала роговима на великог злог вука, али закон јачега у овој причи не дозвољава срећан крај:

„Једна за другом, звезде се погасише. Белкица удвостручи ударце роговима, вук своје уједе... На видику се појави бледа светлост... Појање неког промуклог петла огласи се с једног салаша.

- Најзад! – рече јадно створење, које је чекало само дан па да умре; и простре се по земљи у свом лепом белом крзну, свем попрсканом крвљу.

Онда се вук баци на малу козу и прождере је” (Доде 2010: 29).

Алегоријски подтекст ове приче ученицима је видљив и препознатљив у њиховој свакодневици; ако козар Сеген представља старије особе, родитеље или наставнике који се брину за младе нараштаје, козица Белка могла би представљати бунтовну младеж која им се опири и срља у пропаст. Одлазак у зону горе као зону проверене опасности јесте генерацијски бунт против система за који омладина, жаргонски речено, сматра да их „смара и гуши”. Ученици се могу присетити примера ликова из тинејџерске књижевности који то потврђују (*Ми, деца са станице Зоо, Ловац у жити*) или личности из популарне културе

(Џим Морисон, Ејми Вајнхаус, Ривер Финикс). Вук је симбол зла коме се незаштићено и слабо биће не може одупрети, ма колико се борило (лоше друштво, наркотици, секте), чиме се успоставља корелација са наставом Верске наставе и Грађанског васпитања.

2.5.1.7. „Папина мазга”

У шестом разреду ученици обрађују низ текстова који у први план истичу пријатељство човека и животиње:

1. Вилијам Саројан: „Лето лепог белца” → Мурад и Арам : „украдени” белац;
2. Бранко Ћопић: *Орлови рано лете* → Николица : куја Жуја;
3. Џек Лондон: *Зов дивљине* → Џон Торнтон : Бак.

Проблематизација тог односа може бити видљива током обраде песме „Марко Краљевић и вила”, такође у шестом разреду, када Марко мотивише Шарца да стигне вилу тиме што ће га раскошно опремити ако је сустигне, док ће му супротном поломити ноге. У хумористички интонираној причи „Папина мазга” говори се о злостављању и занемаривању животиње. Папа Бонифације из Авињона²⁰⁷ унајмљује у службу Тисте Ведена, користољубивог младића, обешечака и опортунисту, који се представља као ревносни слуга глумећи пред послодавцем јагње. Уместо да пази папину љубимицу мазгу, он у штале пијанчи са друговима, а потом малтретирају и извргавају руглу сироте животиње, да би напоследку сироту мазгу попео на звоник, престравивши је. Међутим, човекова сувереност пред животињом је релативна ствар, животиње непогрешиво памте добро и зло:

„ – Ах! Лупеж један! Слутио је нешто! – мислила је тресући бесно прапорцима. – Али, свеједно, иди, неваљалче! Затећи ћеш ти свој ударац копитом кад се вратиш... Упамтићу ја то” (Доде 2010: 43).²⁰⁸

Расплет приче је очекиван – ко другоме јаму копа, сам у њу упада. Много година доцније, Тисте Веден тражи да буде први слачичар (главни надзорник штале), што се сматрало великом чашћу. Коло среће се окреће, те у јеку свечаног увођења у дужност, пред окупљеном масом на тргу, наметљивац доживљава понижење. Мазга се свети и шутира га, враћајући му мило за драго.²⁰⁹ Етички подтекст видљив је ученицима – бахати силеџија бива кажњен, а опортунизам („циљ оправдава средство, успех оправдава дело”) заснован на лицемерју, кад-тад бива разоткривен и извргнут руглу.

2.5.1.8. „Краљевићева смрт”

Пародирање срећног исхода бајке као жанра видљиво је у причи „Краљевићева смрт”. У бајкама краљевић је обично представљен као јунак, спаситељ, ослободитељ, победник над немани или угњетачем, најчешће фантастичних моћи или чудовиштем, а болесном племенитом детету даје се спас, оздрављење или ослобађање од клетве, попут дарова добрих вила у „Трновој Ружици”. Ученици уочавају да је аутор извршио свесни отклон, држећи се исхода приближнијег стварности где болест у минулим вековима није штедела ни припаднике плаве крви. Према начину на који је представљена атмосфера на двору, уочава се да је

²⁰⁷ Град Авињон био је седиште папа од 1309. до 1377. године, што је податак који ученицима може бити познат са часова Историје (градиво 6. разреда). Уколико ово дело реши да обради у 8. разреду, наставник може подсетити ученике да је управо и цркви у Авињону 6. априла 1321. године Франческо Петрарка упознао госпу Лауру, која му је била муза и инспирација за писање *Канџонијера*.

²⁰⁸ Овај одломак добра је илустрација за унутрашњи монолог који се као облик казивања усваја током 7. разреда (А. П. Чехов: „Чиновникова смрт”, Антоније Исаковић: „Кашика”).

²⁰⁹ Овде се може успоставити унутарпредметна корелација са Језичком културом, односно познавањем значења фразеологизама, познатих и прикладних ученицима 7. разреда. Детељније изучавање фразеологизама, њихових типова и стилске условљености, реализује се у 3. разреду средње школе.

Краљевић неизлечиво болестан. Од ученика се очекује да уоче детаље у тексту који то потврђују:

- на двору је велико узбуђење, а улице престонице су тихе, без звука звона на црквама;
- гужва у холу двора, узнемирени пажеви и уплакане даме ишчекују вести о Краљевићевом здрављу;
- у зимској башти лекари помирљиво врте главама, медицина нема лека за малог болесника;
- Краљевићев коњ њишти жалећи господара²¹⁰;
- Отац краљ изолује се од осталих у свом кабинету и плаче кришом;

Поступак градације уочава се у Краљевићевим „наредбама” да детињом моћи заустави смрт:

- Краљевић захтева од мајке да не плаче јер „краљевићи тек тако не умиру” (Доде 2010: 80);
- Краљевић зове војнике да га одбране од смрти:

„Ја нећу да ме смрт узме и знаћу да је спречим да дође овамо ... Нека одмах дође четрдесет најјачих пешака да чувају стражу око нашег кревета! Нека стотину великих топова бди дању и ноћу, са запаљеним фитиљима, под нашим прозорима! И тешко смрти ако се усуди да нам се приближи!” (Доде 2010: 80);

- Краљевић зове најснажнијег јунака Лорењана да смрт убије својом сабљом;
- Краљевић тражи да његов мали пријатељ Бопе умре уместо њега и тако га спасе од смрти.

Све је то узалудно и ученици примећују да након разговора са свештеником (последња исповест, реч духовника) дечак бива спреман за смрт, са жељом да у загробни живот оде у раскошном оделу, са драгуљима и мачем. Међутим, свештеник наставља тихо. Ученици, држећи се сазнања са часова Верске наставе, реконструишу опатове речи малом зачуђеном дечаку – у смрти су сви једнаки и пред Господа излазе једнаки, без обзира на социјални статус.

Горко је сазнање несрећног детета, љутитог израза лица, он пред смрт сазнаје да је бити краљевић „таштина над таштинама”:

„И по трећи пут се свештеник нагиње малом краљевићу и дуго му тихо говори. Усред говора, краљевско дете га љутито прекида.

- Па то онда – повиче – бити краљевић не значи ништа!
И не хотећи да чује ништа више, мали се краљевић окрену зиду и заплака горко” (Доде 2010: 82).

Детиња патња због преране смрти дирљива је и трагична, а болно разочарење о немоћи да победи смрт свим средствима из бајки, али и властитим племенитим пореклом, указују ученицима да пред неминовношћу коначне судбине све социјалне разлике међу људима постају ирелевантне.

²¹⁰ Ученици се могу присетити да и Дамјанов Зеленко њишти за својим погинулим господарем у песми „Смрт Мајке Југовића”.

2.5.1.9. „Арлезијанка”

Мелодрамска прича „Арлезијанка”, по којој је Доде доцније написао и истоимену драму, може се довести у везу са истоименом композицијом Жоржа Бизеа, која се одређује као свита²¹¹ (уколико се изводи самостално) или као музичка подлога за драмско извођење (ако прати Додеов драмски комад).²¹² Пре анализе приче, врши се корелација са наставом Музичке културе, ученицима се као музичка илустрација пушта плес *фарандола*, живахна и динамична народна игра са југа Француске. Док слушају, ученици се преносе у свет уметничког дела, од њих се очекије да осете основну емоцију, духовни амбијент у ком је смештена фабула „Арлезијанке”, запажајући како страст и живост мелодије, тако и извесне претеће, nelaгодне тонове, који наговештавају несрећу.

На самом почетку анализе, аутору-пролазнику за око запада скромна провансалска кућица, утонула у неку хладноћу и тишину, те у овом случају екстеријер бива покретач за психолошку карактеризацију несрећног Жана:

„Зашто ми је та кућа пала у очи? Зашто ми се срце стезало пред том затвореном капијом? Не бих то умео рећи, а ипак, та кућа је била тако хладна. Било је сувише тихо око ње... Кад прођете, пси не лају, морке побегну без какотања. У кући ни гласа! Ничега, чак ни прапорца мазге... Да није било белих завеса на прозорима и дима који се издизао из димњака, помислио би човек да кућа није настањена” (Доде 2010: 33).

Снажне, необуздане страсти које протагонисту вуку у пропаст, погодне за мелодраму и трагичну оперу, изазване су типским ликом мале Арлезијанке, каћиперке лепог лица и сумњивог порекла. Жанова породица тешко пристаје на брак свог младог и осетљивог сина са фаталном женом, али је истина о њеном пореклу доцније откривена када њен љубавник упозорава Жановог оца да је реч о девојци лаког морала која му је две године била љубавница, прилажући писма као доказ. Очева добра намера да одврати сина од Арлезијанке суочава се са младићевом хиперсензитивношћу. Запажа се да је породица из љубави према Жану спремна да Арлезијанки опрости грехе из прошлости, но он нема снаге да се с тиме избори, јер је истовремено и воли и презире. Исход духовно слабог, патњом опхрваног младића је трагичан – он диже руку на себе²¹³.

У епилогу приче дата је слика мајке која жали за сином, што би се могло упоредити са неколико кључних народних песама: „Смрт Мајке Југовића”, „Ропством Јанковић Стојана”, и уколико се дело обрађује у осмом разреду, са народном баладом „Женидба Милића Барјактара”.

Како се сродни појмови из Историје, Теорије музике и Теорије књижевности концентришу у седмом и осмом разреду (музички облици – прозни жанрови, романтизам и реализам у музици и књижевности) и како се у настави Српског језика обрађују се и кључни елементи теорије драме а у настави Музичке културе особине и жанрове сценске, позоришне и филмске музике, могуће је на часовима додатне наставе успоставити жанровску корелацију. Драма *Арлезијанка*, настала на основу истимене приче, са Бизеовом музиком која је прати, чини сценско-музички жанр, хибридни је жанр на граници књижевности, театрологије и

²¹¹ Музички облик свита уводи се први пут у 5. разреду основне школе у настави Музичке културе, када се обрађује *Војвођанска свита* Јована Јовичића.

²¹² Овај вид међупредметне корелације наставник српског језика Наташа Кљајић применила је школске 2014/2015. године у одељењу 7з у ОШ „Бранко Радичевић” у Прогару у сарадњи са Жарком Буношем, наставником музичке културе.

²¹³ Овде се може успоставити корелација са Верском наставом и ставом цркве да човек нема права да себи одузме живот, од Бога дар. Овај наставни садржај се обрађује у 8. разреду у оквиру поменутог предмета.

музичке уметности. Објашњења појмова могу ученицима бити дата на наставном листићу који ће прочитати, а потом, након анализе фабуле, применити знања из теорије уметности.²¹⁴

Према лексикону *Мозаик знања – Музичка култура* одређује се да је „мелодрама (грч. мелос – песма, драма – радња), сценско дело или одломак у којем глумац говори текст уз пратњу инструменталног ансамбла. Под тим појмом „се каткад назива и комад у којем преовлађује сладуњавост, патетика и лажна осећајност” (*Мозаик знања* 1972: 343).

Речник књижевних термина наводи два значења појма мелодрама:

1. „Мелодрама драмско дело, у целини музицирано, које обједињује драмски текст, вокалну и инструменталну музику, балетске тачке, сценографију и машинерију у посебан сценско-музички жанр у коме је синкретизам²¹⁵ уметности први пут кодификован” (РКТ 1992: 445).
2. „Нови облик позоришног комада настао крајем 17. века у Француској и Енглеској, у пуном процвату првих деценија 19. века. У почетку мешавина прозе и музике (отуда име), **м.** постепено губи музичке елементе, којима су најчешће истицани улазак личности на сцену, паузе, патетични призори и балетске партије. Драмски текст одликује сложена садржина, драмска интрига богата неочекиваним заплетима. Велики емотивни набој поверава се архетипским личностима и збивањима који не прелазе границу баналног (брижне мајке, жене грешнице, осрамоћена девица, одани љубавник, несрећна сирочад, разбојници, тирани, оптуживање невиног, судбина беспомоћне девојке, принудни растанак љубавника, трагична узбуђења због неочекиваног препознавања и губитика, итд.). У **м.** се врлина бори против порока, добро против зла, (...) стил **м.** је патетичан, емфатичан и тривијалан. Изразита је моралистичка и дидактичка тенденција. **М.** не поштује никаква правила и често представља слободну драматизацију. (...) Данас постоји склоност да именом **м.** назовемо сваки комад са наглашеном сентименталношћу, неочекиваним обртима и еуфоричним осећањима, те се у том смислу може говорити о филмској или телевизијској мелодрами у коју могу бити уткане краће или дуже музичке секвенце” (РКТ 2001: 447).

Шта од стилских елемената мелодраме уочавате у садржини ове приче? Каква је веза Бизеове музике и текста приче по којој је настала Додеова мелодрама Арлезијанка?

Елементи мелодраме у тематско-мотивском смислу:

- прича има снажан емотивни и драмски набој;
- јављају се типски ликови неморалне жене, оданог љубавника и брижних родитеља;
- љубав је у сукобу са неморалом; младић чисте душе не може да се избори са неморалом љубљене;
- стил је сентименталан и патетичан;
- дело носи снажну моралну поуку;

Елементи мелодраме у музичко-сценском смислу:

²¹⁴ Ови одломци биће и добар пример за илустрацију научног стила, као и у задацима из области Вештина читања и разумевања прочитаног.

²¹⁵ Синкретизам уметности као појам уводи се већ на првим часовима у првом разреду средње школе, у оквиру наставне јединице Књижевност и друге уметности. Сам појам синкретизам поједностављено може се увести ученицима 7. и 8. разреда, објаснивши га као спој различитих уметности. Наставна пракса појединих наставника Музичке културе је да пред ученике поставе захтев да уз уочавање особености вокално-инструменталне музике, покажу и разумевање текста нумере, који је најчешће пореклом из усмене или писане традиције. Једна од учесталих вежби на часовима Музичке културе јесте музичка илустрација. Наставник ученицима пушта неки од сегмената инструменталне програмске музике, а они имају задатак да током помног слушања опишу амбијент уметничког дела, у писаној форми. Додирне тачке наставе Српског језика и Музичке културе видљиве су и у области Акцентологије, као и Језичке културе, односно раличитих типова говорних вежби које могу да унапреде вештину лепог говорења.

- Бизеова музика прати драмску радњу, то се може утврдити и поређењем ове приче са тоном и утиском који сценска музика оставља;
- прича има пет етапа драмске радње, што је омогућило Додеу да је касније прошири у драмски текст;
- то је сценско дело у којем глумци изговарају текст уз пратњу инструменталног ансамбла.²¹⁶

2.5.1.10. „Човек са златним мозгом”

Премда мелодрамског карактера, прича „Човек са златним мозгом” издваја се својим алегоријско-метонимијским карактером²¹⁷ и има снажне антиматеријалистичке поруке блиске данашњем капиталистичком друштву. Савременом ученику, у време глобализације и потрошачког кодекса „имати, а не знати”, није непознат варљиви друштвени императив да се новцем може купити све, којем се супротставља етички императив да се срећа новцем не купује. Алегоријска прича о необичном детету, тешке главе која га спутава да живи као и други вршњаци, чини неспретним, жалосним, „дететом са посебним потребама”. Ученици запажају имаголошки однос Ја – Други, током његовог нимало срећног живота. Као дете, он живи у незнању, околина га сматра изгубљеним случајем. Потом, у време пунолетства, у тренутку одвајања из породичне средине и одласка у свет одраслих, младић сазнаје да у глави има много злата и овај однос се преокреће. Сви око њега, почев од родитеља па до девојке коју је волео, црпе његово богатство, искоришћавају га док он живи у предубеђењу да ће златом купити срећу.

Само „растакане” младићевог мозга дато је градацијски; што више угађа драгој, он се осећа све горе, трпи несносне болове, слепо заљубљен, не уме да заштити себе:

„ Неко време после тога, човек са златним мозгом заљубио се, и тада је свему дошао крај... Волео је свом душом једну плавушу, и она је њега волела, али је још више волела накит, бела пера и лепе мркоцрвене кићанке кад лупкају по ципелама.

У рукама тога љупкога створења – упола птичице, упола лутке – комадићи злата копнели су да је била права милина. Имала је све прохтеве; а он никада није умео рећи не; чак је из бојазни да је растужи, до краја крио од ње жалосну тајну њеног богатства” (Доде 2010: 249).

Неочекивани обрт у уметничкој новели учоава се у трагичном крају; сви скуп дарови и злато не помажу младићу са златним мозгом да победи смрт. У драмском смислу, на тој тачки приметна је кулминација, након чега следи расплет – у патњи и очају, протагониста немилице троши преостало злато, док не утроши последње граме злата у мозгу на ципелице за незахвалну драгу.

Алегоријски, младић је прототип сваког несрећног појединца који самог себе урушава да би новцем избалансирао јаз Ја – Други, што бива немогуће, а грумење злата метонимијски представља материјално богатство. С друге стране, може се поставити проблемско питање ученицима зашто се грумење злата налази баш у глави кад није реч о чудесном бићу нити бајци, упркос иницијалној формули „Беше један човек који је имао мозак сав од злата; да, госпођо, мозак сав од злата” (Доде 2010: 93). Човекова глава, метонимијска ознака за ум, дух

²¹⁶ Може се додати податак ученицима да за разлику од музике у опери која намеће певачима темпо говора, музика у мелодрами само прати говор глумаца. Бизеова музика за *Арлезијанку* траје око четрдесетак минута, тако да не подвлачи цео драмски текст, већ само делове.

²¹⁷ Алегорија као стилски механизам може се споменути у 5. разреду основне школе приликом обрада епске песме „Зидане Скадра”, али се детаљније уводи у 7. разреду лирском народном песмом „Љубавни растанак” и Домановићевом сатиром „Мртво море”. Метонимија се као стилско средство усваја у 8. разреду.

и емоције, указује на то да се порекло људске среће или несреће налази у појединцу, у његовој свести, да је „човек сам ковач своје среће”, што указује на трагове психоанализе као струје у психологији и индивидуализма као црте личности која повезује романтизам са модернистичким струјањима. У том смислу, значајно је да ученици уоче да последњи пасус представља епилог и пишчев коментар²¹⁸:

„Мада личи на некакву фантастичну причу, ова је легенда од почетка до краја истинита... Има на свету јадника који су осуђени да живе од свог мозга и који лепим, финим златом, својом сржи и својим бићем, плаћају и најситиније ствари у животу. За њих је то свакодневни бол; а онда, кад сустану од патње” (Доде 2010: 94).

Једна од значајних животних мудрости ове приче лежи у томе да човек, зарад властите добробити и добробити ближњих, мора да чува свој дух, ум и срце од прераног трошења, да не прегори. Како је поменуто име Жоржа Бизеа, један од честих биографских момената које професори музике истичу је да је овај легендарни композитор француског романтизма умро у 36. години, исцрпљен од силних поруцбина композиција, баш као и Моцарт који је последњих дана свога живота компоновао *Реквијем*.

2.5.1.11. Завршна разматрања

Режим рада који је овде предложен захтевао два до три часа реализације, у зависности од могућности одељења, али и наставникове процене колико се дубоко може са ученицима ићи у корелацијско-интеграцијске и жанровске специфичности на редовном часу, а које садржаје реализовати на часу додатне наставе. Свакако, корелација са наставом Музичке културе може бити драгоцену у завршном делу рада на делу, када се ученицима може пустити почетак „Свите бр.1.” из Бизеове *Арлезијанке* која музички дочарава амбијент Провансе, уз обнављање кључних појмова из историје музике. Ако су путем корелације са наставом Географије ученици уведени у свет Додеових прича, дубље ће их доживети путем повезивања класичне литературе и класичне музике. Уколико се успостави и корелација и са наставом Ликовне културе, ученици би, уз звуке *Арлезијанке*, могли да ликовно представе пејзаже Провансе или мотив неке од обрађених прича.

²¹⁸ С обзиром на узраст, нараторски термин пишчев коментар не мора се стриктно користити, може се одредити као став (мишљење, закључак) који писац изводи, чак и повезати са „наравоученијем” у Доситејевим баснама.

2.5.2. НУШИЋЕВИ ХАЈДУЦИ – НАСТАВНО ТУМАЧЕЊЕ ПРИПОВЕДНОГ НИЗА УНУТАР РОМАНА²¹⁹

2.5.2.1. Уводна разматрања

У структуру романа често се интерполирају и наративи средњег и мањег обима који могу, али и не морају бити директно у вези са фабулативним током, налик на дигресије и епизоде античког епа. Појам *епизоде* ученици усвајају у седмом разреду, читајући Сремчев роман *Поп Ђира и поп Спира*, у коме и сам аутор напомиње читаоцу да су одређене главе „мање важне” и да их може „прескочити”. Видљив пример интерполације краћег у обимнији нарратив присутан је при читању Нушићевог романа *Хајдуци*.

Ово канонско дело из корпуса обавезне лектире, смештено у пети разред основне школе²²⁰, у наставној пракси најчешће се тумачи као хумористички роман о ђачкој дружини. Овим романом започиње се низ читања и тумачења дела са тематиком окупљања вршњачких група зарад позитивног или негативног подвига (Стеван Сремац: „Чича Јордан”, Марк Твен: *Доживљаји Тома Сојера*, Ференц Молнар: *Дечаци Павлове улице*, Тоне Селишкар: *Дружина Сињи галеб*, Бранко Ћопић: *Орлови рано лете*, Иво Андрић: *Деца*). Уз изражен хумористички дискурс и интертекстуалне везе са народном поезијом (стихови из хајдучке епике²²¹, ђачко импровизовање епске песме о одметању у хајдуке), Нушић је у свој роман интерполирао низ жанровски разноврсних прича, које група одметника приповеда у ноћи како би се изборили са страхом. Приче би се могле издвојити из романескне целине и тумачити као засебна збирка приповедне прозе, али се унутар романа могу посматрати као приповедни низ уоквирен оквирном причом (решеност групе ђака да се одметне од куће и школе, одлазак у

²¹⁹ Видети у: Кљајић (2017в).

²²⁰ Драгутин Росандић истиче да код ученика старијих разреда основне школе при читању приповедне прозе „превладава интерес за ликове и фабулу, али се пажња ученика усмјерује и према композицији, идејној основи дјела, теми, језику, стилу и аутору” (уп. 1986: 475). Са Росандићевог списка програмске реализације прозне књижевности у 5. разреду основне школе издвајају следеће елементе који се могу анализирати на примеру приповедног низа у роману *Хајдуци*:

„Најзначајнији елементи и главни дијелови

Фабула (повезани низ догађаја, њихов хронолошки ред, главни тренуци).

Главни дијелови епског текста (увод, главни дио и завршетак).

Лик (особине и поступци на основи догађаја и њиховог тока).

Тема (предмет причања, животна појава која се у дјелу приказује: оно о чему се приповиједа).

Основна мисао (на основи уочених и горе наведених епских елемената).

Остали елементи

(...)

Дијалог (разговор личности – његова повезаност са приказивањем лика).

Епске врсте

Приповјетка и бајка (разлике и сродности: свијет стварнога/могућег/ и свијет нестварног /немогућег).

Басна (сажета фабула: животиње, биљке и природне појаве у улози јунака приче; људско искуство као тема и поучни карактер басне” (Росандић 1986: 483)

Сви ови елементи биће тумачени кроз интерпретацију, приказ и осврт, применом индивидуалног и групног рада као и истраживачких задатака, те путем дијалогског и текстовног метода.

²²¹ У роману је готово у целости дата народна епска песма „Стари Вујадин” која се обрађује у 4. разреду основне школе, те је могуће успоставити вертикалну унутарпредметну корелацију са наставом Српског језика у разредној настави, као и са детаљнијим читањем теме хајдуштва наставним обрадама народних епских песама средњих времена и Веселиновићевог романа *Хајдук Станко* у 7. разреду.

гору и неславан крај одметања), по моделу Бокачовог *Декамерона* или *Хептамерона* Маргерите од Наваре. Књижевнотеоријски појам *оквирна прича* ученицима осветљава контекст приповедања у којем су се нашли приповедача прича, указује да је ту најчешће реч о некој кризној ситуацији у којој се група приповедача нашла, а приповедање је један од начина да се приповедач избори са тешким околностима у којима се налази.²²² Такође, ученици ће уочити да приповедање уз ватру, у групи, наликује на древно слушање прича својствено усменој традицији, те да може представљати и вид забаве, изазов ко ће испричати најлепшу или најзанимљивију причу у друштву, сличне говорним вежбама на часовима Језичке културе. *Сказ* као облик казивања није потребно уводити на овом узрасту, али ће ученици и сами, током читања и анализирања прича, уочити да неки од казивача приповедају у првом лицу о стварним или измишљеним догађајима, чиме је постигнута „илузија спонтаног говора која оставља јасно дејство на слушаоца” (Принс 2011: 182). Ученици ће опазити изразиту жанровску разноврсност прича, стога је Нушићев низ прича веома погодан да би се обновили жанровске особености усмене и ауторске приповедне прозе. С обзиром на мали број збирки приповедне прозе које се обрађују у старијим разредима основне школе, пожељно је и потребно да наставник у петом разреду, користећи се интерпретацијом, приказом и освртом, посвети додатни простор анализи романа *Хајдуци* уместо часова посвећених домаћем задатку и драматизацији одломка из романа, активирајући ученике кроз истраживачко читање, дијалогски метод на часу, али и анализирање прича у усменој и писаној форми (говорна или писмена вежба), индивидуални и групни рад.

У даљем току овог рада биће приказан методички модел обраде прича из Нушићевих *Хајдука* који ће истаћи како се књижевнотеоријски појмови могу обрадити или обновити током њихове анализе.²²³ Пошто је реч о делу из књижевне традиције, неопходно је издање романа са добро објашњеним непознатим и мање познатим речима и изразима како би се књижевно дело приближило савременим генерацијама читалаца. Ученике треба, уколико је то могуће, упутити да користе издање „Креативног центра” из 2000. године, које уз основни текст на маргинама садржи тумачење непознатих и мање познатих лексичких слојева дела, као и на старија лектирска издања („ЗУНС”, „Нолит”), која садрже речник непознатих речи и израза.²²⁴

2.5.2.2. Магаретова исповест – читање путем истраживачких задатака

Иницијална прича у овом приповедном низу је исповест магарета, придруженог члана Брбине дружине. Говор животиње ученицима ће бити близак из жанра басне, у коме животиње представљају типове људи; људске мане и недостаци критикују се путем алегоричких слика. Пошто магаре приповеда своју повест од рођења до доласка у дружину, ученици овде могу обновити појам ретроспективног приповедања које су могли претходно усвојити читајући аутобиографску прозу (Никола Тесла: *Моји изуми*, Милутин Миланковић: *Успомене, доживљаји, сазнања*, Вида Огњеновић: *Путовање у путопис*) или кратку причу „Зеца – година једанаеста” Горана Петровића. Приповедање у првом лицу наводи ученике да уоче субјективно доживљену исповест, како магаре посматра своје догодовштине. Овај је текст погодан и за увежбавање промене перспективе; наставник га може применити као

²²² Оквирна прича и уоквирена фабула су програмски садржаји предвиђени за наставну реализацију у 7. разреду основне школе, а модел њиховог усвајања у настави биће образложен кроз наставну интерпретацију романа *Магареће године* Бранка Попића.

²²³ Током школске 2016/2017. године наставник Наташа Кљајић је применила овај методички модел у одељењу б3 у ОШ „Бранко Радичевић” у Прогару.

²²⁴ Служећи се издањем „Креативног центра”, током часа интерпретације ученици ће трагати за објашњењем непознатих и мање познатих речи након интерпретативног читања Брбине приче, док у раду са ученицима на лингвистичкој секцији један од радних налога може бити и пројекат презентовања непознатих и мање познатих речи приче – *Речник Вранчетове, Глуваћеве и Дроњине приче*.

подстицај за писмену или усмену вежбу са темама: *Цицина прича о магарету* или *Газда Тасина прича о магарету*.

Магаретова исповест као алегоријска прича са елементима басне има снажан педагошки подтекст – постоји уочљива паралела између одлуке дечачке дружине да оде у гору и магаретове решености да побегне од газде. Сентименталну везаност према животињи млади читалац успоставља кроз исказ: „Остао сам рано без родитеља, па ме Цигани продали и купио ме Таса млекација” (Нушић 2009: 103). Може се уочити и интертекстуална веза са причом „Дечак и пас” Данила Киша, јер је и пас Динго остао без родитеља.

Наставна реализација ове приче је најпогоднија кроз низ истраживачких задатака²²⁵ који ће се дати ученицима као вид припремне методичке радње. С обзиром на то да се кроз ову причу уводи „предисторија” новог члана дружине, који је од „непријатеља” у „тешком окршају” постао „сапатник у одметању”, ученици се низом питања припремају да усмено представе ову причу:

Пажљиво прочитајте „Магаретову причу”, па одговорите на следећа питања:

1. Одредите тему ове приче. Ко приповеда ову причу и зашто она представља исповест? Образложите зашто „Магаретова прича” представља пример за ретроспективно приповедање (приповедање о догађајима из прошлости).

2. Које одлике басне уочавате у овој причи? Којим својим особинама магаре представља типичан лик магарца из басне? По чему је сличан дечацима из Брбине дружине? Уочите сличности између његовог одметања од газде и одметања ђачке групе од школе. По чему би магаре било слично са псом Дингом из приповетке „Дечак и пас” Данила Киша? Ко се у причи може окарактерисати као магаретов најбољи пријатељ? Размислите какав је живот магаре водило код газда Тасе, шта је у том животу било пријатно и лепо, а шта га је могло навести да побегне у гору. На који начин је схватио да је његова одлука да бежи била непромишљена?

3. Магаре често у својој исповести користи устаљени језички израз (фразеологизам, фразу) „баи сам прави магарац”. Размислите шта значе изрази „бити/испасти магарац” и „намагарчити некога”. Коју људску особину Нушић критикује користећи овај израз? Повежите ту особину са идејом ове приче.

4. Спремите се да писмено²²⁶ изложите ову причу из угла девојчице Цице или газде Тасе. Размислите како би газда Таса посматрао лик и понашање магарета, а како девојчица Цица.

²²⁵ Значај истраживачких задатака при читању приповедне прозе Љиљана Бајић објашњава на следећи начин: „Истраживачки задаци представљају основни вид подстицања ученика да изоштено запажају, систематично проучавају и критички процењују уметничке садржаје у збирци” јер „својом сазнајном функцијом они припадају продуктивној и проблемској делатности” (Бајић 2009: 91).

²²⁶ Наставник може ову тему да зада као говорну или писану вежбу на часу или као тему на писменом задатку, у зависности од расположивог времена и темпа рада одељења.

2.5.2.3. Интерпретација „Брбине приче”

Овај приповедни текст, због могућих унутарпредметних корелација, жанровских особености, али и идејног слоја дела, погодан је за ниво *интерпретације*. Текст је легендарног карактера – Нушић на основама усмене традиције (епска поезија, Вукови записи о Марку Краљевићу из књиге *Живот и обичаји народа српског*) исписује причу из детињства Марка Краљевића²²⁷ коју приповеда најнесташнији дечак и коловођа ђачке побуне Чеда Брба.

Приликом интерпретације приповетке, доминирају дијалошки и текстовни метод, а ток разговора ученика и наставника могао би изгледати овако:

У ком граду се дешава ова прича? Ко су њени ликови? У ком животном периоду је приказан Марко Краљевић и зашто? Прочитајте делове текста који показују да се Марко још у детињству разликовао од друге деце. Чиме се још, осим физичке снаге, Марко истицао у односу на друге? Зашто је истакнута његова мудрост као важна одлика будућег великог јунака?

Прича је смештена у Прилеп, престони град Мрњавчевића, којим влада краљ Вукашин, отац Андријаша, Дмитра и Марка. Главни ликови су Марко Краљевић и цар неке далеке земље, прерушен у просјака, а у тексту се помињу још и царев син, царев караван предвођен Абу-Бакиром и светогорски калуђери. Марко је представљен као дете како би се истакло да је још од детињства био изузетна личност која ће у зрелом добу добити статус омиљеног српског епског јунака. Чеда Брба истиче у својој приповести да је од малих ногу Марко поседовао огромну физичку снагу:

„Још тада је он био напреднији од све деце, и сви су се чудили детету које је већ у трећем месецу старости било тако тешко да га нико није могао на рукама носити. У четвртном месецу мали Марко добио је већ зубе, а у петом месецу је и проходао. Кад му је било осам месеци, он је већ говорио; а када му је била пуна година дана, он се већ тукао с децом на друму и тешко било детету које њему шака падне.

Он би још тада – а било му је тек годину дана – прстима разбијао орах коштуњак; узео би на длан лубеницу, по пет кила тешку, метнуо је на раме и одбацио по пет метара далеко, те би се лубеница расцмекала у сто парчади.

Кад му је било две године, он је већ јахао гола коња, а кад му је било три године, он се пењао уз кршчеве више манастира Трескавице, те односио младе орлиће које је налазио у орловом гнезду” (Нушић 2009: 109).

Поред физичке снаге²²⁸, Марко поседује и изузетну мудрост и зрелост којима се диве и светогорски монаси. Управо мудрошћу можемо постићи многе победе, а не пуком силом и

²²⁷ Ученици су се први пут сусрели са ликом Марка Краљевића у 2. разреду основне школе читајући песму „Марко Краљевић и орао”, а у 4.разреду основне школе упознали основне његове црте епске биографије кроз анализу песме „Марко Краљевић и бег Костадин”, упознавши се преваходно са Марковим моралним врлинама. Такође, у 4. разреду ученици су читали збирку приповедака *Књига за Марка* Светлане Велмар Јанковић, међу којима се налази и „Сирото ждрече”, која тематизује бригу малог Марка Краљевића према шареном сиротом ждречету које је остало без мајке, а за које ће се испоставити да је израсло у чувеног коња Шарца. У 5. разреду се кроз епску песму „Женидба краља Вукашина” уводи породични контекст у коме је Марко поникао и успоставља генетска веза са војводом Момчилом (крилати коњ Јабучило, сабља са очима), братом Маркове мајке Јевросиме, а затим истиче и његов морални лик у песми „Урош и Мрњавчевићи” када пресуди да Душанов престо не треба да наследе његов отац Вукашин и стричеви Угљеша и Гојко, већ Урош, Душанов син, по праву наслеђивања у светородној лози Немањића. У 6. разреду, обрадом песама из тематског круга посвећеном Марку Краљевићу, ученици се детаљније упознају са елементима Маркове епске биографије, са врлинама и победама, као и са манама и слабостима, те о њему стичу психолошки слојевитију слику, али су у домену његових моралних врлина и понашања у детињству у 5. разреду у пуној мери спремни да тумаче „Брбину причу”.

²²⁸ Уколико је до тренутка наставне реализације романа *Хајдуци* обрађена хипербола, ученике треба навести да уоче да је Маркова физичка снага дата кроз хиперболу пошто ниједно дете, осим будућег јунака у свету фикције, не може имати ова својства и способности.

оружјем. За великог српског јунака није битно само да има доброг коња и добру сабљу, да буде физички снажан, већ и да буде интеллигентан, оштроуман, домишљат, сналажљив, укратко – мудар, јер мудрост светом влада.

Размислите зашто је цар далеке земље решио да напусти двор. Зашто је одлучио да путује светом не као цар, већ прерушен у просјака? На која три питања је желео да добије одговор?

Цар је живео окружен моћи и богатством, али му је све то временом досадило. Схватио је да су власт, моћ и сјај пролазни, лажни, да недовољно познаје свет око себе и да му се сви око њега улагују. Да би добио одговор на нека важна питања, морао је да напусти палату и пође у свет. Да је путовао као цар, сви би се око њега претварали и не би искрено одговарали, те је пошао путем као просјак од кога нико не зазире. Мучила су га следећа питања:

1. Када је човек најјачи?
2. Како човек може да избегне смрт па да вечно живи?
3. Треба ли човек да слуша само себе у животу или може да се ослони на своје пријатеље?

Наставник напомиње да су то вечна и важна питања о којима су размишљали људи свих генерација, бројни писци, владари и филозофи, јер нас све одвајкада занима где се налазе границе људске моћи, колико ћемо дуго живети, као и питање слике коју човек има о себи и поверења у пријатеље. Цар је одговором на ова питања желео да боље упозна себе и свет око себе, да стекне мудрост и боље проникне у животне законитости и вечите истине.

Иако је консултовао бројне звездочатце, мудраце и бројне пролазнике, цар је сазнао истину од малог Марка. Зашто му је мудар одговор дало управо дете? Како му је Марко објаснио однос своје снаге и мудрости? Какви су били Маркови одговори на царева питања? Протумачите их.

Цар је добио најмудрији одговор од детета зато што деца најискреније одговарају; одговори старијих људи често садрже неистину или делимичну истину, а детињи одговори су искрени, из срца. Марко свој однос снаге и мудрости исказује речима „Тешко снази без мудрости” и „Мудрост се и снага не мере на истом кантару”²²⁹, наглашавајући да је чиста физичка снага недовољна за победу и да је мудрост има већу вредност од оружја и мишића.

Марко даје следеће одговоре на царева питања:

1. „Човек је најјачи онда када брани правду”;
2. „Човек може да избегне смрт ако чини добра дела за живота, па ће живети и после смрти”;
3. „Ако човек гледа себе на оба ока, сме се ослонити на себе, али ако гледа само на једно око, боље нек припита за савет пријатеља”.

У својим одговорима, Марко истиче етичке вредности: правдољубље (што видимо и у епској песми „Урош и Мрњавчевићи”), доброту и објективну слику појединца о самоме себи. Ми често немамо реалну слику о себи, представљамо се у бољем светлу, истичемо своје врлине, а прикривамо мане:

„Људи обично гледају себе само једним оком, те виде само половину, само своје добре стране, а немају храбрости да отворе и друго око да виде и своје слабе

²²⁹ Овде су присутни елементи пословичког говора, што је одличан начин да ученици уоче сличност Маркових речи са народним пословицама.

стране. Такви људи, који нису кадри видети и своје слабе стране, не могу се ослонити на свој савет” (Нушић 2009: 111).

Лажна слика о себи човека може довести до погрешних одлука и непријатних ситуација, а тада му прави пријатељ може помоћи ако објективно сагледа проблем и посаветује га шта да ради.

За своју мудрост цар је накнадно богато даривао Марка. Размислите на који лик из народне прозе вас Марко подсећа и зашто. Такође, објасните како Марко поступио са царевим даровима. Протумачите значење последње реченице ове приче и доведите је у везу са идејом текста.

Марко подсећа на Дјевојку из народне новеле „Дјевојка цара надмудрила”, која даје виспрене одговоре на три царева питања. Желећи да покаже добротинство на делу, Марко благо дели сиротињи, а за себе задржава мач и буздован као јуначко оружје. Последњом реченицом истиче се да је Марко „увек важио као најјачи човек, не само зато што му је бог снаге дао, већ и стога што је увек правду заступао” (Нушић 2009: 111). Наглашено је да су добро оружје, физички подвиг и морално јунаштво разлози због којих је Марко био највећи јунак у Срба. Идеја текста могла би бити „Негуј моралне и умне врлине (доброту, мудрост, правдољубље), па ћеш бити велики јунак”. Марково јунаштво у овој причи истиче његов ум и позитивне особине личности, док је чиста физичка снага својство које му ништа не би значило без тих особина ума, духа и срца.

2.5.2.4. Примена групног рада („Глуваћева прича”, „Врапчетова прича” и „Дроњина прича”)

„Глуваћева прича” тематизује посвећеност младог козара да сачува и оживи један диван црвени цвет на стени, који се доцније претвара у прелепу девојку. Нежност, пажња и истрајност младића, као и проналазак закопаног блага, приближавају га јунаку бајке, а мотив преображаја девојке уноси елемент чудесног у наративно ткиво, потенцирајући моралне вредности протагонисте. „Дроњина прича” има елементе народне новеле и сродна је тексту „Све, све, али занат”, који се налази у издањима појединих читанки за пети разред. Тежиште приче је изразито педагошко – богати отац, желећи да искуша свога сина, сакрива новац и ставља га у позицију да мора да се бори за голу егзистенцију. Деца могу у свом окружењу приметити да многи успешни родитељи који су својим трудом и радом створили иметак имају неодговорну децу која нерадом или разметљивошћу све то упропасте и сруше. Читањем ове приче ученици усвајају став да млади треба сами да створе све што имају у животу, а не да се ослањају на тековину родитеља. Богатство је пролазно стање, а млади људи би требало да се ослоне на свој рад и способности. Такође, уколико им породица западне у невољу, дужни су да се боре и труде, јер је то начин да се ишчупају из неповољних животних околности. „Врапчетова прича” представља типичну басну са наравоученијем, која критикује мотив издаје мишјег чопора зарад личне користи једног миша, а може се повезати са народном басном „Није вјера тврда у јачега”.

Иако су све три приче изразито уметнички вредне, групни рад ученика низом подстицајних радних налога доприноси принципу економичности. Свака група добија низ питања – истраживачких задатака који се могу реализовати код куће, уз рефератско излагање на следећем часу. Значајно је да питања буду прилагођена различитим нивоима постигнућа ученика, те да сваки члан групе изложи одговор на неко од постављених питања. Радни налози требало би да буду одштампани, са простором за заједнички одговор групе, уз усмена упутства о начину реферисања.²³⁰

²³⁰ Зона Мркаљ истиче да су истраживачки задаци „веома погодни за групни облик рада”, али и да „разноврсност захтева у истраживачком пројекту ваља да иде у сусрет остваривању принципа индивидуализације у настави” (Мркаљ 2016: 90).

Радни налози и очекивани одговори за 1. групу („Глуваћева прича”)

Ко је главни јунак ове приче? Какав живот води и чиме се бави? Које његове особине уочавате на самом почетку текста?

Главни јунак ове приче је млади козар. Веома је сиромашан, али и вредан и брижан према својим козицама. Скроман је, добре нарави, док напаса козе, он свира двојнице у хладу тако „тихо и лепо, да би се који пут и саме козе искупиле па га слушале” (Нушић 2009: 112).

Где настаје заплет приче? У какву потрагу козар креће? Шта о њему говори то што се попео на врх високе стене? Шта је тамо пронашао и какав утисак је пронађена лепота оставила на њега?

Козареву безбрижну свирку прекида нестанак једног шутастог и пругастог јарета. Младић се уплашио да би мало јаре могло залутати, неко би га могао украсти, па га је брига за младунче покренула да га тражи. Други козари би можда одустали, али младић је чврсто решио да га нађе. Иако се попело на врх високе стене, козару није било тешко да дође до јарета. Тамо је нашао необично леп цвет који је почео да се суши пошто није имао ко да га залије. Очаран његовом лепотом и ганут његовом муком, младић је одлучио да се брине о њему, да га редовно залива и пружи му пажњу.

Опишите мотив пријатељства између козара и цвета. Присетите се романа Мали Принц који сте читали у четвором разреду и уочите сличност између ова два дела.

Козар је после првог сусрета захватио воде у капи и залио цвет, који „се одмах освежи и диже главу и замириса дивним мирисом, као да је тог часа отворио душу своју, те је захвалио козару што га се сетио” (Нушић 2009: 112). Младић би сваког јутра и сваке вечери заливао свој лепи цвет који је бивао све раскошнији и бујнији, а свом добротинитељу узвраћао дивним мирисом и испуњавао његову душу лепотом. У роману *Мали Принц* описано је пријатељство између Малог Принца и Руже. Он је редовно залива, удовољава њеним захтевима, чува је под стакленим звоном. Оба дела објашњавају нам да није могуће пријатељство међу људима, већ и између човека и биљке, баш као што смо у текстовима „Дечак и пас“ Данила Киша и „Зеца – година једанаеста“ читали о пријатељству човека и животиње.

Када је козар осетио патњу због свог цвета? Шта се цвету догодило? На који начин је покушао да му помогне, да га спасе? Шта му је старац поручио у сну? На коју особину цвећа му је посебно указао?

У сваком пријатељству наилазимо се у ситуацији када треба да се боримо за пријатеља. Једног дана снажна олуја се надвила над цветом и покидала га. Бринући се за његову судбину, младић је похитао на стену и затекао тужан призор. Пажљиво га је узео бојећи се да му не повреди ране и однео својој мајци као тешког рањеника кога пошто-пото морају спасти. Те ноћи у сну јавио му се старац и напоменуо му да и цветови имају душу, они се, као и људи, рађају, живе и умиру. Старац је приметио младићеву добру душу и поручио му да копа испод плоче крај које је никао цвет јер је заслужио награду.

Шта је ова награда заправо представљала? Шта је старац у сну желео да испита и провери? Зашто је младић није прихватио? Шта је за њега заправо једино могла бити награда?

Истраживачки задаци за групу ученика различитих нивоа постигнућа омогућиће и радне налоге који подразумевају навођење места и времена радње, имена ликова и препричавање фабуле, на средњем нивоу разматраће се карактеризација и мотивација ликова, а на напредном нивоу ученици се подстичу на уочавање жанровских сродности са већ обрађеним текстовима и упућују на компаративну анализу.

Сироти јунак у бајкама често проналази закопано благо које му мења судбину, па је могућност да се материјално обогати стављена и пред нашег младог козара. Међутим, материјалне вредности нису ништа представљале за њега. Сматрао је да то њему не припада и похитао назад кући да види како је његовом цвету. Тим открићем стављен је на тест вредности, судбина га је проверавала да ли би се одрекао љубави због новца. Издигао се изнад лажног сјаја злата које не мора човеку да донесе срећу. Једина награда за њега је сазнање да је његовом цвету добро. Управо га је љубав према цвету и наградила – од цвета је настала лепота девојка.

Опишите укратко девојчину судбину. Којим обликом приповедања је обликована њена исповест? На које принцезе из бајке би вас могла подсетити? Зашто је љубав за младића највећа награда? Повежите расплет ове приче са њеним идејама.

Девојка је заправо принцеза која је рано остала без мајке. Њен отац, груб и суров човек, отерао је супругу у гроб да би се потом оженио другом женом. Девојка је рођена из сузе мајчине, на стени под којом је закопала благо, расла је усамљена, без љубави ближњих. Младић је први који јој је пришао, заштитио је, бринуо о њој и волео је. Чудесни девојчин преображај, уз све младићеве врлине, не би био могућ да је није дотакла љубав његове мајке, а мајчинска љубав је нешто за чиме је, више од свега чезнуло ово девојче. Пошто се присећа прошлости, овде уочавамо *ретроспективно приповедање*. Девојка подсећа на Пепелугу и Снежану које су такође рано остале без мајке, али су својим врлинама и добротом превладале све препреке и наишле на свог принца. Млади козар је читавим својим бићем тежио да о некоме брине, да некога чува, штити и брани, а управо ове особине има онај који воли. Идеја текста је да човек треба да гаји у себи љубав, пажњу, нежност, пожртвованост, да их показује драгим особама, бићима и појавама, да се људска срећа мери љубављу и да ако се за љубав боримо, љубав ћемо и стећи. Кроз судбину девојке видимо да живот често може бити суров и неправедан, али да ће се нечија врлина и лепота кад-тад опазити и да ће бити пажен и вољен. Такође, истиче се и љубав мајке као чиста, безусловна љубав на овом свету, која је деци потребна више од свега.

Радни налози и очекивани одговори за 2. групу („Дроњина прича”)

Коју дилему има главни јунак ове приче? Зашто га његово богатство не чини срећним? Какав утицај по његовом мишљењу може имати новац на његовог сина наследника?

Главни јунак, веома богат и успешан човек који је своје богатство и друштвени положај стекао сам, радом, борбом и трудом, забринут је шта ће се десити када га син наследи. Страхује да ће младић све то расути, потрошити, те да ништа од његове тековине неће остати. Иако, по речима његовог пријатеља, момак делује паметно и разумно, отац се брине да ће га новац искварити јер се људи често у додиру са великим новцем измене.

На који начин отац тестира вредности свог сина? Шта за младићев животни развој значи прелазак из богатства у сиромаштво? Које особине младић испољава у кризној ситуацији? Шта младић схвата радећи тешке послове?

Отац ставља сина у сличну ситуацију у којој се и сам као младић нашао, борећи се да се ишчупа из беде и стварајући постепено свој иметак. Он сакрива новац зазидавши га у зидове куће и сину казује да су опљачкани. Младић ову вест прихвата као вољу судбине и решава да ради и за себе и за оца. Прихватио се тешких физичких послова, радио до граница издржљивости, али би увек оцу донео хлеб и понеки динар. Био је вредан и савестан, те су му сви давали понешто да ради. То није било нимало лако, али није дозволио себи да се преда. Схватио је да је јако тешко зарадити свој динар, штедео је да би временом купио коња и кочије и радио нешто лакши посао, а потом и да би отворио дућан. Имао је свест о томе да

можда више никада неће живети у некадашњем изобиљу, али је тежио томе да поправи свој и очев животни положај.

Упоредите овај текст са текстом народне новеле „Све, све, али занат”.

У новели „Све, све, али занат” цар једне далеке земље је после бродолома у непознатим пределима искусио шта значи бити сиромашан. Да би преживео, постао је говедар. Царев син заљубио се у његову кћи, али говедар није хтео да пристане на брак док младић не научи неки занат, јер се и он сутра може наћи у истој ситуацији. Тек када је царевић научио корпарски занат и показао да уме и може да се снађе у невољи, говедар му је дао своју кћи и открио свој прави идентитет. Пред оба младића која су расла у благостању стављен је животни изазов, да покажу могу ли и умеју ли да раде и сами стварају, а не само да се ослањају на оно што су им родитељи створили.

Отац сину на крају приче поручује да купи будак и откопа зидове. Шта је сазнао о свом сину стављајући га на овај тест? Шта је младић сазнао о себи? Зашто је оцу захвалан? Размислите зашто је ова прича и дан-данас актуелна и зашто би требало да се угледате на младића.

Отац је схватио да је младић вредан, одговоран, темељит, спреман да се са сваком невољом у животу носи, борбен је и уме да му узврати за све оно што му је током одрастања пружио. Младић је сазрео, прихватио животну одговорност, спреман је да се ухвати укоштац са сваком невољом. Оцу је захвалан, јер је кроз овај тест сазрео, научио се одговорности, да га цени и да чува његову тековину. Научио је и да сам ствара, да обнавља свој дом ни из чега. Младић би требало да нам буде узор јер је пожртвован и воли свог оца, не предаје се, већ се труди и ради. Онако како се он понео у овој причи требало би и ми да се поставимо, да поштујемо родитеље и оно што нам пружају и да својим рукама стварамо свој иметак.

Радни налози и очекивани одговори за 3. групу („Врапчетова прича”)

Ко су главни ликови ове приче? Сажето је препричајте, тежећи да истакнеш значајне појединости у развоју радње.

У овој причи главни ликови су миш, његови другари и мачак. Миш је желео да дође до хране, али никако му то није успевало јер је мачак чекао да га улови. Да би обезбедио храну, миш је желео да се договори са мачком, да му доведе друге мишеве које ће појести уколико њега поштеди. План је био лукав: рећи ће мишевима да је мачак пијан, потом ће скакутати по њему и то ће привући мишеве да изађу из рупе и да их се мачак докопа. Мачак се по договору направио да је пијан и миш је у почетку скакутао по њему. Али, мачак је решио да га казни за издају, појео га је јер је испао хуља пред другим мишевима тиме што их је издао.

Понашање ликова можемо посматрати из различитих углова. Размислите како породица у тој кући посматра миша и зашто он за њих представља штеточину. Шта миша наводи на чин издаје и да ли је постојао неки други начин да дође до хране? Како дружина мишева доживљава слаткоречива обећања издајника и зашто је опасно бити наиван? Објасните зашто мачак није одржао договор са мишем-издајником.

Породица миша сматра за уљеза и штеточину јер је изгризао ствари по кући и стварао сталне проблеме у свакодневном животу домаћинства па су довели мачка да га улови. Приступ храни у кући сада је опасан по живот, излазак из рупе готово немогућ. Пошто је био гладан, миш се водио начелом „циљ оправдава средство” па је одлучио да изда остале мишеве. Наравно, издаја није била једини пут до хране, за њу се сналазе и други мишеви који живе изван куће. Али, за то би се требало помучити, а мишу се чинило да је лакше да науди другима, него да промени устаљени начин како да напуни стомак. Његова слаткоречивост омамила је друге мишеве. Иако их је старији миш као искуснији и паметнији упозоравао да

то нису чиста посла, показали су наивност и умало колективно страдали. Но, мачак је ипак решио да свој апетит за сада задовољи на издајници. Он не може да верује мишу јер ако је у стању да изда свој род, сутра би могао да изда и њега.

Зашто бисмо ову причу жанровски могли одредити као басну? Које је њено наравоученије?

Ова прича представља басну јер су кроз ликове животиња приказане људске мане. Критикује се издајство као ружна особина које мора бити осуђена и кажњена, као и наивност и непромишљеност које могу одвести у пропаст. Наравоученије овог текста је реченица коју на крају изговара један стари миш: „Видите ли како је то ружно род свој издати?”

Ова прича има извесних мотивских сродности са народном басном „Није вјера тврда у јачега”. Учите их и опишите.

Да би разјединио три сложна вола, вук је решио да једног по једног наводи на издају пријатеља обећавајући им већу пашу. Слаткоречивим обећањима разбијао је њихово јединство, а они су усред наивности и грамзивости пристајали на издају. Слично томе, и миш, који сам не би умео да савлада мачка како би дошао до хране, мислио је да са њиме склопи договор и изда дружину. Ако је вук лако савладао сва три вола држећи се девизе „није вјера тврда у јачега”, миш из Нушићеве приче је превидео да је тај јачи ипак мачак, који је напослетку издао издајника. Вук и мачак су били лукави, а миш и волови (који су покушали да надмудре сабраћу зарад личног интереса) бивају кажњени за издају и наивност.

2.5.2.5. Осврт на „Тртину причу”, „Цврцину причу” и „Моју причу”

Путем осврта ученици ће споменути „Тртину причу”, „Цврцину причу” и „Моју причу”. „Тртина прича” тематизује мотив сна, који се у ученичком писаном изражавању често користи, те би се за домаћи или писмени задатак поводом ове приче могле задати теме *Један мој сан* или *Да сам цар (царица)*. Обе теме подразумевају маштовито излагање, укључивање фантазијских елемената, а друга тема подразумева и улазак у перспективу лика. Овај текст приказује и изразит контраст између сна и јаве; у сну Трта је свемоћни цар који свима наређује, а у стварности добија батине од оца када овај сазна од професора историје да му син у школи ништа не учи. Нушић хумористично приказује изневерена Тртина очекивања после тако спектакуларног сна и речи тетке Марије да ће му се ускоро нешто брзо догодити; уместо нечег сјајног и блиставог дечак добија батине. Слична употреба хумора видљива је и у „Цврциној причи” у којој његов брат Пера, како би прикрио своју кривицу због поломљених лутака, сестрама приповеда како су се две лутке, љубоморне једна на другу, потукле и почупале. Уз домишљату лаж, карактеристичну за хумористичку прозу, ученици лако уочавају да је завист ружна особина, да није лепо себе истицати пред другим, а његов изглед унижавати. То је особина коју деца лако препознају у својој околини, вршњаци се често такмиче ко је лепши, јачи, лепше обучен, ко има скупље патике или најновији модел телефона. Из таквих расправа често произилазе свађе и сукоби, те је ова прича алегоријски препознатљива и учестала педагошка ситуација са којом се сусрећу наставници и ученици у том узрасту.

2.5.2.6. Завршна разматрања

У наративно ткиво овог романа уметнуте су и две епизодне целине које би се могле самостално издвојити као приче: „Avanti, generale” и „Матамута”, које подробије сликају

профил хајдучког вође Чедџе Брбе, способног за разне марифетлуке и лаж. Њихов садржај би се могао изоставити из наративног склопа јер не утиче на развој фабуле, али су значајне као вид карактерисања лика. За разлику од њих, низ од седам исприповеданих прича нема директну везу са фабулом романа, иако су ове приче имају изразиту етичку функцију – кроз приповедање привидно неvezаних прича за ток радње, дечаци-наратори посредно проговарају о својим врлинама и манама, грешкама и заблудама, односу позитивних и негативних људских особина, које се кроз хумор, алегорију или фантастику уочавају у тексту. Ученицима петог разреда, који усвајају систем прозних усмених и писаних жанрова, тематски и жанровски хетероген низ прича значајан је за формирање система жанрова, али доприноси и развијању етичких и естетичких вредности у домену васпитних циљева, као и вештина читања и разумевања текста, анализирања, и упоређивања тематски и жанровски сродних дела. Да би се овакав приступ успешно и реализовао у наставној пракси, потребно је да се овом роману посвети више времена како би бар један или два часа могли бити посвећени тумачењу ових седам прича унутар романа.

2.5.3. НАСТАВНО ТУМАЧЕЊЕ НАРАТИВНИХ ТОКОВА НА ПРИМЕРУ РОМАНА *МАГАРЕЊЕ ГОДИНЕ* БРАНКА ЋОПИЋА

2.5.3.1. Наставна сврховитост читања *Магарењих година*

Хумористична и игровна нит прозног стваралаштва Бранка Ћопића, постављена у позицији ауторског (аукторијалног) приповедача који се присећа детињства, често је обележена тоном сете и горчине света одраслих. Одрасли казивач кроз сећање, ретроспективно се враћа у детињство, себе поставља као делатног лика, жалећи за укинутом ведрином и изгубљеним „златним годинама”. Евидентно је постојање „дуплог дна” у Ћопићевој збирци *Башта сљезове боје*:

„Због умећа Ћопићевог поистовећивања два спојена света, у којем се зрело доба јавља као одблесак ране младости, и рани Ћопићеви прозни радови, као и *Башта сљезове боје* садрже наивне приче или приче за осетљиве. У Ћопићевој приповедној артикулацији, то су приче за занесене, чежњиве или очуђене, односно за људе детињасте или голубијег срца” (Пијановић 2005: 53).

Напоредо са поменутом Ћопићевом збирком, канонском и у наставној пракси препознатљивој и у основној и у средњој школи, спој хумора и бола егзистира и у роману *Магарење* године који има изразит карактер дела из корпуса граничне књижевности, а композиционо је устројен оквирном причом која представља рам за два изукрштана наративна тока, хумористички и сентиментални. Прочитавши неколико романа о дружинама (*Хајдуци*, *Дружина Сињи Галеб*, *Дечаџи Павлове улице*, *Орлови рано лете*), ученици су изградили хоризонт очекивања који подразумева линеарну радњу са једним наративним током, присуство типских ликова, типских ситуација и поларизоване црно-беле карактеризације и мотивације ликова. Елементи граничне књижевности упућују ученике да са књижевности за децу постепено пређу на књижевност за младе, са ђачког хумора на мелодрамско-сентиментално штиво прве љубави, са положаја члана дружине са јасно утврђеним местом и учествовањем у низу ђачких несташлука у име борбе за дечја права до положаја емотивно независне јединке, окренуте чежњи и унутрашњим стањима која чини нагли рез, напушта дружину и детињство и улази у младост.

Роман *Магарење године* налази се у допунском избору лектире, а двопланост наратива препоручује га за читање у седмом разреду. Наставна реализација овог наслова постаје добра подлога за синтезу Ћопићевог стваралаштва обрађеног у основношколском периоду, условни растанак ученика од прозе за децу и увођење у дискурс омладинске књижевности.

2.5.3.2. Композиционе и поетичке вредности романа *Магарење године*

Ћопић-наратор заузима положај ауторског (аукторијалног) свезнајућег приповедача који са временске дистанце, усред узнемирујућих ратних дејстава током борбе за Бихаћ, приповеда о својим ђачким данима у Просвјетином ђачком интернату, конвикту. Та се позиција дала приметити и приликом читања збирке приповедне прозе *Башта сљезове боје* (у *Данима плавога сљеза*), те се, иако то експлицитно није наглашено у овом Ћопићевом делу, лако препознају аутобиографски елементи у сликању детињства дечака Баје.

Воја Марјановић сматра да је лабава наративна композиција, заснована на асоцијативном преплитању хумористичког и сентименталног наративног тока, у које су интерполиране бројне ђачке епизоде, анегдоте и ђачки стихови, довела до обликовања дела без већих литерарних претензија, где је „управо због строго објективно апострофиране теме детињства, богатог и широког колоплета података изостала чвршћа и концизнија структура романа те је све „остало у површној и фељтонској нарацији: и фабула и ликови, и наивне пошалице, и дечја надмудривања, па и пишчев лаконски однос према антиномији детињства коју он иначе издиже до мита” (уп. 2003: 375–377). Аутобиографски роман као „слободна фикциона

обрада доживљаја и и догађаја из пишевог живота” (PKT 2001: 62), не искључује парцијалност, фрагментарност, асоцијативност, присећања. Напротив, овај вид прозног низања догађаја, укључује варирање строго линеарног временског низа – поступак присећања, уз паралелност лирских и хумористичких епизода, близак је концепцији „непоузданости сећања” који се кроз сучељене несугласице Андреаса Сама и Марије Риго може уочити у телевизијској драми *Ноћ и магла*. Снежана Шаранчић Чутура у књизи *Бранко Ћопић – дијалог с традицијом* стиче утисак како су *Магареће године* пре свега ауторова романсирана аутобиографија о другима у којој се прелама и исечак из приповедачевог литерарног аутопортрета, те наративна фрагментарност тиме добије и своје естетску мотивисаност:

„Јер, иако то никако није норматив, од казивања властитих сећања на младалачка необуздана времена и *освајања слободе* у сваком смислу, не мора се увек очекивати заокруженост, чврстина, већ управо супротно: услед емотивног набоја, жеље да се дозове и изнова осети изгубљено, па и услед фикцијом изазваног изазваног отклона, може се очекивати етеричност, дигресивност, недореченост, неуједначеност” (уп. 2013: 175).

Гранични наратив који говори о иницијацији младог Бранка из света детињства у свет младихства подразумева привидно формални несклад, јер и ова два периода по Алберту Тибоду у есеју *Естетика романа* имају извесну контрастивност, а сваки прелаз подразумева поступност:

„Изгледа да је детињство светло, јасно, спонтано; оно се предаје, оно има свој живот и своју логику, који су хармонични и потпуни. Младић је сав у неповереним тајнама, у полутоновима, у нелагодностима и у прелазу. Детињство има одлике једног стања, а младалачко доба одлике једног прелаза” (уп. 1955: 11).

Мешање наративних одлика приповедног штива за децу са приповедним штивом за младе, уз примену ретроспекције, налаже да се присећање започне наративом о ђачкој дружини, затим да се централни сегмент романа, по систему структуре шаховских поља, наизменичним низањем хумористичког и сентименталног, обогати елементима омладинског наратива, да би приповедни епизод пренео ученике у старији читалачки узраст. Овакав приповедни поступак одаје јасну ауторску интенцију „омиљеног писца из школске лектире” да читајући *Магареће године*, ученици утврде добро познати наратив млађег узраста који ужива у групном дружењу и ђачком хумору и упознају се са техникама приповедања штива адолесцентског периода који намеће интроспективност појединца и пубертетску тему „заваде са светом”, тему детињих болова, осећања и патњи. Како се техника сказа код Ћопића не може оделити од усмених говорних жанрова због снажног предтекста усмене традиције у наративу овог писца, поступак приповедног дограђивања, додавања (варијантност) карактеристичног за позицију усменог говорника, овај спој усменог и аутобиографског може се тумачити на следећи начин:

„Ако се роман *Магареће године* чита под светлом присутних усмених жанрова каква су предања и усмена причања о животу и из живота, онда се, као важна паралела, намеће да у оба случаја казивање/приповедање проистиче из чињеница, али га оне не заокружују у потпуности и не спутавају слободу домишљавања и ‚кићења’ сопствене интерпретације сопственог живота и да се у оба случаја нуди фикција која ‚претендује’ на истинитост (или из ње израста), па се ствара сасвим особена игра између чињеница и измишљања” (Шаранчић Чутура 2013: 175).

Рецепцијски примамљив, а композиционо сложен, овај Ћопићев роман постаје добар пример за повезивање садржинских и формалних елемената, композиционог и наратолошког са садржинским и семантичким слојевима обимнијег прозног текста. На тај начин ученицима постаје видљивије јединство садржинских и формалних аспеката у рецепцији књижевног

дела, који се у често научним и наставним анализама често исувише јасно издвајају, што доводи до нарушавања логике аналитичко-синтетичког круга.

2.5.3.3. Наставно тумачење Ћопићевог аутобиографско-аутопоетичког текста „Мој живот и књижевни рад” применом групног рада

Уз роман *Магареће године* често се штампа и Ћопићев аутобиографски и аутопоетички текст „Мој живот и књижевни рад” (Ћопић 2009: 5–17) који рекапитулира стварносне околности које су га инспирисале на стварање појединих дела. Ученици су се у више наврата сусретали са биографским подацима Бранка Ћопића, али је у овом тексту интересантна аутобиографска перспектива – на свој препознатљиво непосредан, топао и духовит начин Ћопић младом читаоцу представља своје детињство, порив за читањем и стварањем. Овај текст би свакако требало уврстити у наставу као вид секундарне литературе; њиме се обнављају биографија и поетика аутора, али и кључни мотиви до тада обрађених текстова. Анализа наративних аспеката овог текста може се сегментисати на четири теме, које група ученика може представити кроз заједнички пројекат:²³¹

1. Ћопићево детињство и школовање;
2. порив за књигом и писањем;
3. ликови и ситуације из живота који су га мотивисали на писање;
4. Ћопићев опус и став према књижевности за децу.

Прва тема за групни рад отвара се Ћопићевим рођењем 1915. године и детињством са стрицом Ницом и деда Радетом, а упућује на свет описане предметности у *Башти слезове боје*. Историјска локализација, трагови Првог светског рата у коме су се Ћопићев отац и стриц борили на две супротне стране, аустроугарској и српској, корелацијски се повезује са песмама „Плава гробница” Милутина Бојића и „Међу својима” Владислава Петковића Диса. На живописно сликање крајишког одрастања на селу, са утицајима усмене традиције и дечачком маштовитошћу, духовите школске епизоде са учитељицом и глобусом-бостаном, возом-аждајом у Бихаћу које испрепаданом дете први пут види, те страх од новог и непознатог при доласку у интернат и пријатељство са Милом Шкорићем надовезују се омладински дани, обележени учлањењем у СКОЈ, развијањем осећаја за друштвену акцију и промену друштвеног устројства, сасвим препознатљивим у тинејџерском бунту који се у то време политички каналисао кроз комунистичке идеје. Младићство Бранка Ћопића било је бунтовно, што је довело до избацивања из две учитељске школе и касног дипломирања на трећој, у Карловцу.

Друга тема, Ћопићев порив за књигом и писањем, води порекло још од стрица Нице и богате усмене традиције:

„Тако се, захваљујући стрицу Ници, преда мном први пут отворио богати свијет који је створила народна машта. Видио сам змајеве, виле, дивове, патуљке, вампире, јунаке, чаробњаке, ратнике” (Ћопић 2009: 5–6).

Попут чаробног блага, млади Ћопић проналази у шкрињи збирку епске народне поезије која изазива у њему катарзично дејство, а потом и наслове *Мигуел Сервантес* (биографија аутора са одломцима из *Дон Кихота*), *Доживљаји једног вука* и *Доживљаји једне корњаче*. Кроз анегдоту о одласку код рођака у друго село с пуном торбом крушака ради

²³¹ Током школске 2016/2017. године у одељењу 7з у ОШ „Бранко Радичевић”у Прогару група од четири ученице је у сарадњи са наставником Наташом Кљајић на часу додатне наставе припремила ово излагање које је потом представљено на редовном часу обраде романа. Како је ово одељење имало свега 14 ученика, нису се могле формирати веће групе за сваку тему, што је изводљиво у већим одељењима, те је свака од ученица самостално радила по једну тему.

књижевног поклона – збирке народних приповедака и књиге прича Оскара Вајлда, млади Ћопић полази на пут у удаљено село, подносећи и мрак и опасне псе зарад заноса у фиктивном свету:

„Читајући те књиге био сам тако узбуђен и занесен, тако разигране маште, да сам све оно што сам прочитао, замишљао живље него стварни свет око себе. Преда мном су се откривали нови непознати крајеви, људи, животиње. Све ми се чинило љепше, а боље и чудесније него у обичном животу” (Ћопић 2009: 9).

Значајно је како аутор поставља однос озбиљне и тривијалне литературе, упоредно читање и једног и другог типа књижевног стварања говори о уживању у забавном аспекту читања, али и брушењу литерарног укуса:

„Тих година прочитао сам низ одабраних књига које су ми препоручили моји наставници. Скоро исто толико прочитао сам и разних других књига које су ми случајно до руку дошле. Међу њима је било доста петпарачке, шунд-литературе, али ја сам и то халапљиво гутао. Чак ми се понекад чинило да су те књиге боље од оне праве, умјетничке литературе, а тек сам касније почео уочавати разлику између њих” (Ћопић 2009: 11).

Похвала професора за написан „врло добар” задатак, почетно стихотворство изазвано кишом („Над градом се облак вије, из облака киша лије”) мотивишу га за писање песама у прози („јер ми је то, чини ми се, лакше ишло од руке”), као и на штампање првог рада у омладинском листу „Венац”. Објављивање ђачких радова писцу је значајно као иницијална каписла за стварање. Младо биће је охрабрено када у ђачком листу своје ране радове угледа одштапане и то усхићење бива јаче од свих познијих стваралачких узлета и успеха. Утицај скојевских идеја, социјалне и напредне литературе, обликује код младог ствараоца критичку, али и емпатијску свест:

„Напредна, револуционарна литература која је говорила о борби, страдању и патњама људи, такођер ме је упућивала да посматрам нашег човјека и његов живот. Развијала је код мене љубав за човјека борца. Тих дана нарочито су ми били прирасли за срце од наших писаца огорчени бунтовник Цанкар и снажни револуционар Крлежа, а од страних писаца Максим Горки, велики и неуморни човјекољубац” (Ћопић 2009: 11).

Из ових аутопоетичких записа ученици издвајају четири правца литерарних утицаја на Ћопића:

1. народна традиција (народне песме и приче, усмено казивање стрица Нице);
2. европска фантастична књижевност (Сервантес, Вајлд);
3. приповедна проза о животињама;
4. литература са социјалним темама (Цанкар, Крлежа, Горки).²³²

Ако се присете до тада обрађених Ћопићевих наслова, ученици ће уочити елементе народне традиције и ауторске бајке у делима *Испод змајевих крила*, а елементи усмених предања виде се у приповедању о хајдуку Јованчету и дрекавцу у роману *Орлови рано лете*. Утицај наратива о животињама евидентан је кроз *Доживљаје мачка Тоше* и песму „Болесник на три спрата”, дела обрађених у млађим разредима. Елементи револуционарне прозе видљиви су у роману *Орлови рано лете* кроз борбу ученика против неправедног учитеља

²³² Детаљније одређење модернистичких, експресионистичких и соцреалистичких поетичких аспеката ових аутора оставља се за средњошколско читање, а овај Ћопићев есеј би се могао читати и у 4. разреду средње школе уз целовито читање збирке *Башта сљезове боје*.

Паприке и доцније, учешћем у Народноослободилачкој борби, као и у револуционарним исказима у *Доживљајима Николетине Бурсаћа*, који се крећу од патриотског до пародијског.

Трећа група ученика добија задатак да из текста издвоји ликове и ситуације из стварности који су утицали на Ћопићев опус и да на тај начин обнови кључне мотиве Ћопићевог стваралаштва који се читају у основној школи. Резултат рада ученика изгледа овако:

1. Прича „Поход на Мјесец” инспирисана је Бранковим покушајем да грабуљама дохвати Месец. Мотивисан је дединим причама да је небо за земљу везано кукама и ланцима. На Бранково питање да ли би се Месец могао дохватити ако се спусти на ивицу брега, деда „сасвим озбиљно” одговара да је то могуће. Наивна свест петогодишег дечака мотивише га да начини властити поход на Месец, али га страх спречава да то и учини.²³³

2. Духовит дијалог Ћопића Млађег и учитељице, те дедина зачуђеност откуд ученик зна колико година има магарац препознају се у мотивима прича „Башта сљезове боје” и „Чудесна справа”.

3. Група ученика се одмеће од строге учитељице склоне употреби шибе и одлази у хајдуке, начинивши у гају колибу и огњиште. Стриц Ница и сељаци опкољавају табор одметника и враћају их у школу. Овај догађај је тематска окосница романа *Орлови рано лете*.

4. Родне Хашане и детињство осликао је и у тексту „Дједа Тришин млин”, цитирајући стихове у којима сања завичај, речицу Јапру, лупу млинског точка и живописног старца Тришу.

5. Атмосферу бихаћког конвикта и друговање са дечацима из интерната Ћопић је пренео у роман *Магареће године*. Његов друг Душан Дивјак постао је основа за лик Дулета Дабића, званог Де-Де-Ха, а у лику Стојана Матића, који гине 1942. године у партизанима, виде се елементи лика Хамида Руса. Живописни надимци Баја Бајазит, Кљусина, Снашица, Чукан, Кракија пренети су и у поменути роман.

6. Лик Николетине Бурсаћа инспирисала је „једна крупна и носата делија, с митраљезом о рамену”, која се помало иронично подсмева аутору песме „Гура Пета дивизија”, не знајући да разговара с њим. Ова анегдота подсећа на Николетинин сусрет са песником у *Доживљајима Николетине Бурсаћа*, када је помало изненађен мршавом приликом са шеширом која као да је залутала у партизане, очекујући од „легенде из школске лектире” некаквог горостаса.

Четврта група ученика фокусира се на Ћопићево поратно стваралаштво; аутор таксативно набраја прозна, поетска и драмска дела за децу и одрасле, те се добијају прецизније информације од бројних штампаних или електронских одредница о њему. Још током студија Ћопић почиње да пише песме и приче за децу, публиковане у збирци *У свету лептирова и медведа*, а свој однос према књижевности за децу одређује на следећи начин:

„Писање за дјецу за мене је најљепши посао, најпријатнија забава и најбољи одмор. Кад завршим једну књигу за дјецу, ја се осјећам тако весео и расположен као да се враћам с неке велике мајске свечаности” (Ћопић 2009: 17).

Непосредни сусрети са читалачком публиком, Ћопића мотивишу на стваралаштво, али и враћају у чудесни свет детињства:

²³³ Управо на овом примеру види се стилизована измена ауторових догађаја у детињству. Елементима фикције аутобиографско сећање постаје покретач за градњу фабуле која је по завршетку другачија од стварности. Пишући „Поход на Мјесец” у коме дечак Баја ипак одлази у лов на небеско тело са „вантазијом” самарцијом Петраком, писац кроз наратив остварује план који у детињству није спровео у дело, а читалац добија нефактографску слику детињства.

„Током рата и у годинама после ослобођења имао сам безброј пута прилике да видим колико наши људи, како одрасли тако и дјеца, воле књигу и књижевност, а нарочито она дјела која говоре о животу и борби наших људи, блиских свакоме од нас. То ме је увијек подстицало на то да са још већим жаром и полетом радим своје књижевне ствари.

Незаборавни ми остају у сјећању бројни сусрети са мојим најмлађим читаоцима, пионирима, разговори с њима и књижевне приредбе по школама. Том приликом увијек се сјетим свог дјетињства и своје жудње за књигама па сам пред собом обећам да ћу још више писати за наше најмлађе читаоце, свима нама најдраже” (Ћопић 2009: 17).

2.5.3.4. Тумачење оквирне приче

Школски и ратни Ћопићеви дани, са којима се ученици упознају у овом аутопое-тичком тексту сучељавају се у виду контрастивне слике у оквирној причи *Магарећих година*:

„Интернат је ћутао, мрачан и пуст, полупаних прозора. А како је некад врио и тутњио од жагора, вике и неуморне ђачке трке” (Ћопић 2009: 21).

Ученици функцију контраста мотивишу разликом између безбрижног дечачког, мирнодопског доба и света одраслих и зрелих људи који је додатно заострен сликом рата и разарања. Такође, опажају да ратни приповедачки оквир даје приповедању о детињству трагичну ноту; многи Ћопићеви другови, попут Хамида Руса, погинули су у борби, па је овај роман истовремено и посмртна почаст младим ведрим бићима чији је живот прерано прекинут. Такође, слика разореног и уништеног града контрастира се са некад ведрим местом одрастања, а борбу стопу по стопу за ослобођење воде аутор у зрелим годинама и школски друг, митраљезац Баја Бајазит, који се још у детињству истицао огромном снагом и гивиктом (тегом), необичним оружјем. Да је своје приповедање фокусирао само на детињство, Ћопић не би осликао горчину и наличја одрастања, нимало ведрога света одраслих. Један од облика борбе против туге и губитка управо је ретроспективни повратак у дане детиње ведрине.

Завршни део оквирне приче, представља коначну судбину галерије ликова у роману. Не изненађује да све позитивне ликове Ћопић смешта у партизане (браћу Мандиће које „ни мртве не можеш распознати”, Крсту Буву, диверзанта на Козари, Де-Де-Ха, партизанског интенданта и Хамида Руса, за кога још не знају да је страдао, али је у портрету овог лика на почетку књиге то наглашено). Тренутак Бранковог одвајања од дружине крајем трећег разреда гимназије одрицање је од света којем се много година касније сетно враћа:

„С друге стране Уне чула се пјесма и трупкање кола, а ми смо сједили, ћутљиви и сјетни, на степеништу замрлог ђачког дома. Шта ћеш, нисмо више дјеца, изашли смо из вратоломних магарећих година, одрасли смо, ратујемо” (Ћопић 2009: 167).

Апострофирање бихаћких девојчица у последњем пасусу романа има двојако значење, нуди могућност поновог сусрета, али и коначког опроштаја:

„Чекајте стрпљиво под прастарим платанима, можда ће се неки од нас вратити са далеких бојишта” (Ћопић 2009: 167).

Аутор, скрхан сликом путог интерната и разрушеног града, поставља себи стваралачки императив да сазда роман о прелазу са дечаштва на младост, наговестивши да ће слобода доћи, али да ће за њу морати још да се гине.

2.5.3.5. Тумачење ооквирене фабуле

Прва глава романа позиционира Бранка, доживљајног приповедача, у трећи разред гимназије, те се животни и приповедачко искуство слика освртом на прве конвикташке дане. Ученици тај наративни поступак мотивишу узрасном диференцијацијом, одрастањем и спознавањем конвикташке средине која приповедача од стидљивог и преплашеног детета са села претвара у несташног члана дружине. Мотив страха потиче од новог и непознатог; мали Бранко се по доласку у Бихаћ боји ширине улица, непознатих кућа, огромне зграде конвикта, а посебно тунела и воза („У оној ти је рупетини несита аждаја која ждере коње и јунаке”). Наставник ће навести ученике да уоче сличности са народном бајком и романом или филмом из жанровског опсега епске фантастике (змајеви из пећине, Толкинов Шмауг), које домишљата свест Ђуре Пејића, сеоског песника и локалног спадала, доводи у метафоричку везу са локомотивом и тунелом, страшећи дечака који још није сасвим изгубио веру у фантазијски свет бајке, иако му се сазнајно опире:

„Иако до тада нисам видео ни станице ни воза, ипак нисам повјеровао у рупе и аждаје, али ипак... ко ће га знати” (Ђопић 2009: 22).

Дечаково сликање ујаковог портрета кроки техником одаје сигурност у оно што он чини, у мудрост и искуство, али и практичан дух:

„Мој ујак, мали сеоски трговац, доста је путовао по свијету, имао много књига и дружио се с људима из вароши, па сам ја однекуд био увјерен да је он најпааметнији човјек на свијету. (...) Није он знао тамо разне будалаштине из ботанике, него само шта треба човјеку” (Ђопић 2009: 23).

Веру у непогрешив ујаков суд једанаестогодишњи Бранко не мења иако је збуњен што ујак зна чије су куће уз пругу и по граду, а свакој у селу зна власника. Отварање законитости новог, ширег, урбаног света у коме не постоји апсолутно сазнање о Другом, да свако свакога познаје и зна му „кућну лумеру”, доживљајном наратору се у сећање урезује кроз ујаков императив:

„ – А ти – језик за зубе. Нијесу ово више Хашани, твоје село, него туђи свијет” (Ђопић 2009: 23).

У том, туђем свету слаб, наиван и нејак страда, те је присуство иницијатора у свет интернатских момака, заштита старијег Мила Шкорића („Лајав је и немиран, могла би га друга дјеца тући”), препознатљива ситуација у којој ученици виде сродност са властитим заштитницима у старијим разредима или пореде са доласком новог ученика у разред који, улазећи у непознати круг вршњака, бива или прихваћен, обично посредством неког снажног или ауторитативног ученика, или одбачен уколико заштита изостане.

Увод у галерију конвикташа дат је описом места радње, конвикта, града Бихаћа и околине, јер управо ово поднебље обликује дечаке у магарећим годинама. Ентеријер конвикта и екстеријер града, уз хумористичну има и меланхоличну вредност – ученике враћа на контрастивност Бихаћа 1942. године и Бихаћа у време ђачких дана: ²³⁴

„Наравно, најважније је познавати сам конвикт, а у то спада: познавање префекта (управника) и његове ћуди, познавање куварице и послужитеља. Треба, затим, знати све буцаке гдје се можеш на миру састајати и договарати са својим најбољим друговима и, у случају какве трке, брзо се сакрити од префекта. Ваља ти

²³⁴ Лако је запазити да у прошлости магарећа дружина осваја свет споља (конвикт → улице града → брдске стазе и богазе око града), док је у рату поступак обрнут (партизански положаји по брдским стазама и богазама са којих туку топови на непријатеља у граду → уличне борбе по граду → разорени конвикт).

узнати и све ћошкове баште, стару чатрњу (бунар) у њој и све тајне пролазе у друге баште, дворишта и сокаке.

Бихаћ мораш упознати због много чега: због игралишта, алеја, паркова, јефтених тезги са воћем, посластичарница, кина и још много чега.

Околина Бихаћа за нас, дјецу са села, била је још интересантнија и милија од саме вароши. Тамо је било безброј брежуљака за шврљање, ледина за играње, дивних извора и воћњака који су слабо чувани. Тамо смо се некако осјећали као да смо дошли у своје рођено село на недјељни одмор” (Ћопић 2009: 24).

Просторно их одредивши, наратор слика галерију портрета чланова дружине, по моделу који ће ученицима бити препознатљив из романа *Хајдуци* Бранислава Нушића. Сваки од конвикташа има одређени надимак (Баја *Бајазит*, Хамид *Рус*, Крсто *Бува*, Дуле *Дабић Хајдук Де-Де-Ха*), чија се етимологија анегдотски описује. Такође, сви они имају и понешто карикатурално како при спољашњем, тако и при унутрашњем описивању.²³⁵ Бају Бајазита ученици карактеришу као громаду снаге и мишића, огромног момка, на први поглед не претерано бистрог, који делује насилно и грубо, са гивиктом као гротескним оружјем, али и сасвим неочекиваним и трагикомичним смислом за предузетништво – уколико му плате пола динара месечно, ученици могу до миле воље да му се подсмевају. Лик Хамида Руса, дечака избаченог из муслиманског дома „Гајрет” због анегдоте са ципелама, указује на то колико су, гледано из дечје перспективе, националне и верске поделе ирелевантне за истинско пријатељство. Хамид је и вербално окарактерисан кроз узречицу „брате слатки”, једноставну наивност (дилема „колико грба има једногрба камила”). Осликан је као „плећат онизак дјечак, кратких ногу и веома дугих руку, чак до кољена” (Ћопић 2009: 29), као антипод Баји, „највећем, најгрлатијем и најјачем ђаку у цијелој нижој гимназији” (Ћопић 2009: 25).

Несталност и неконцентрисаност хиперактивног дечака Крсте Буве и његова акробатска сналажљивост доводе га у метафоричку везу са овим инсектом, подсећајући на надимке Нушићевих хајдука (Миле Врабац, Мита Трта, Жика Дроња), али вештине које он поседује надимак не чине негативним, већ истичу његову окретност и живахност:

„Био је то ситан, црн и поскочан дјечак, заиста права бува. Био је ненадмашив мајстор за све врсте пењања, пузања, подваљивања, итд. Није се плашио ни висине, ни дубине, ни мрака, ни змија” (Ћопић 2009: 31).

Крстин портрет допуњен је анегдотом са расклопљеним креветима, која би чинила еквивалент Хамидовој потреби да другима помеша ципеле, те их ова два изгледа чине обележеним – сваки пут када се нешто слично понови у интернату, бивају етикетирани.

Социјални аспект положаја дечака у дому видљив је кроз лик Дулета Дабића, Де-Де-Ха, помало наглувог, сиротог дечака са празним кофером без ствари коме не пристижу пакети од родитеља:

„Био је то дјечак црн, коштуњав и мршав, увијек неошишан и вјечито гладан. Било кад или било при ком послу, он је увијек бринуо само о јелу” (Ћопић 2009: 33).

Његов карактеристичан марифетлук, обијање кофера са храном услед префектове забране да доручкује због силних наваљалстава „која су га привлачила као магнет”, ученици правдају као нужан чин; намучено и напаћено дете коме нема ко да пошаље понуде, чини преступ ради голог одржања:

²³⁵ То је добар увод у корелацију Српског језика и Ликовне културе при наставној обради *Доживљаја Николетине Бурсаћа*, изразито карикатуралног прозног наратива чија у ранија издања надограђена луцидним карикатурама Зука Џумхура.

„Тако наш злосрећни Де-Де-Ха није готово никад ни доручковао, рјетко је ручао, још рјеђе вечерао. Није зато ни чудо што је проваљивао у туђе кофере и што је био сув као бакалар или какав хришћански великомученички испосник”²³⁶ (Ћопић 2009: 33).

У IX глави уводи се *удвојени лик*, једнојајчани близанци, браћа Ранко и Бранко Мандићи, који уводе елементе комедије забуне у роман. Градећи хумор на физичкој истоветности несташне браће, која се исто држе и облаче и скупа заменом улога постижу зацртани циљ (епизода са свињцем када Де-Де-Ха још није свестан да постоје два идентична дечака, одговарање историје, Смрдоњина немогућност да тачно одреди кога од близанаца да упише у црну књигу), наратор Бранко у финалу романа даје трагичну визију узајамне повезаности браће Мандића и у смрти.

И док је хумор у сликању портрета претходних чланова дружине изразито позитиван, елементи сатире виде се у портретима Смрдоње и Бобе Лутке (Гице). Портрети омражених дечака намећу ученику слику унутрашњих особина негативних ликова и потребу да их кроз вођену дискусију критикује. Ни магарећој дружини нити савременом младом читачу Смрдоња не може бити близак због улизиштва према префекту и надзора над млађима који му допушта да се иживљава, буде заједљив и груб и уписује их у омражену дисциплинску свеску. Његова улицкана уредност, са претераном количином употребљене колоњске воде, доводи се у везу са његовим доушником, размаженим Бобом Лутком, такође претерано дотераним дечаком, који доставља информације о понашању друге деце и тиме свесно постаје издајица. Ударити на њихово морално и физичко чистунство значи унизити их управо у домену улицканости – од претеране количине парфема Смрдоња заудара, а на састанку са девојком у кутију ратлука подмећу му се изнутрице, док Боба нови надимак Гица, контрастиван надимку Лутка, стиче након боравка у свињцу, постајући по тој казни сродан Нушићевој хајдучкој братији.

Наративни ток романа групише се у неколико тематских сегмената о згодама и незгодама ђачке дружине. Први тематски сегмент епизодног је карактера – магарећа дружина посматра феномен хватања, бега и страдања „хајдука”, криминалаца и пљачкаша који се опиру систему жандармерије. Ученике треба подсетити на Нушићево појашњење појма хајдучије у обрађеном роману *Хајдуци* и са њима обновити одлике епских бораца за слободу о којима су читали кроз обраду епских народних песама из хајдучког тематског круга, као и романа *Хајдук Станко*. Код Нушића и Ћопића, уочљив је контраст између епског лика хајдука у време борбе против Турака и криминалних банди које харају и пљачкају. Ученици правдају наклоност конвикташа крајишким изгредницима јер се и једни и други боре против заједничког непријатеља – жандара, система власти и управе уопште, којем се адолесцентско доба свих времена одувек одупирало.²³⁷ О збивањима у Кули и доцније, током борбе у штали у Бајином селу, дечаци сазнају посредно, кроз извештаје. Ученицима треба поставити питање колико су ти извештаји поуздани и колико говоре о намери казивача да причу пренесе на себи својствен начин. Све што је посредно више није поуздано, извештај о бегу из варошке куле добијају од гласина из полиције и казивања Јове Шкандала, а извештај из села од Баје.

²³⁶ Де-Де-Ха у неким сегментима подсећа на доживљајног наратора Цанкарове „Десетице”, сиротог дечака на школовању у граду који нема за доручак, већ тумара улицама гладан пре школе. Но, уочава се да Цанкарев јунак није прихваћен у друштву, да га сиромаштво социјално дискредитује у очима друге деце, док је Де-Де-Ха вољен и прихваћен, што указује на Ћопићеву хуманистичку намеру да покаже вредности и врлине сиротана кога вршњаци цене, штите и подржавају у тренутку када буде избачен из дома.

²³⁷ Детиња пажња привлачи се и драматичним бегом из бихаћке Куле, у њиховим очима актом слободе и достојанства. Бихаћка кула, турски зиндан у коме су затварани и из кога су бежали борци за слободу, у време извојеване, али извитоперене слободе крутим жандарским режимом, изједначава из дечје перспективе Турке тамничаре и жандара Шицу који их гања са корзоа у време у којој школска младеж не сме бити на улици.

Шкандалов извештај делује с једне стране аутентично јер врло сликовито описује како се након ударца начинио мртвим, али с друге стране и загонетно – остаје нејасно да ли су добродушног стражара хајдуци преварили или им је и сам помогао да утекну. На основу његовог доцнијег понашања и подржавања магареће дружине, ученици су склонили томе да у Шкандалу виде хајдучког помоћника. С друге стране, Баја Бајазит користи бекство хајдука у његово родно село да би постао „ратни извештач”. Као попреште догађаја он лоцира теткину појату, дајући себи на значају као фиктивном заверенику, тежећи да тиме подигне свој углед и значај у дружини, описујући епске размере боја:

„ – Рањен је у обје ноге, кроз листове, па не може ићи. Испузео он тако, сјео и дигао руке, а жандарима ипак пушке дршћу у рукама... Ех, ко то није видио...” (Топић 2009: 41).

Епизода са бихаћком Кулом уводи портрет Јове Шкандала, који „по казни” од кључара у Кули постаје чувар у интернату. И Шкандал стиче надимак вербалном карактеризацијом. Његово чуђење ђачким несташлацима, с неправилним изговором речи страног порекла, у складу је са мрком појавом ражалованог пандура, који се уортачује са несташном млађаријом. Мрки лик, налик на Црног Арапина кога је убила тамничка мемла, а рад са децом препородио, портретисан је помало карикатурално, са остацима полицијске одежде коју никад сасвим не напушта (шињел, полувојничке чакшире, цокуле, шајкача). Из перспективе дружине и савременог младог читаоца, Шкандал је морално високо вреднован – иако је добио задатак од префекта да уходи дечаке, он се такве дужности гнуша и упозорава их да пред њим не изговоре ништа што би их могло дискредитовати. Такође, Шкандал им је покриће и заштита у походу на Црну књигу. Лако га је убедити да Мандићи месечаре, а опет и придобити да не ода да ниједан од Дабићевих кључева који отвара учионицу као „место злочина” и фиоку као „скривено место плена”.

Сентименталну Шкандалову страну ученици уочавају у сцени ноћног читања споменара. Категорија детињства као заштићеног стања забаве и школовања, позната Бранковој генерацији, генерацији Јове Брдара није дата – од малих ногу деца, посебно из сиромашних породица, радила су тешке физичке послове и према њима се сурово поступало. Читање дечјих нежних речи у Јови изазива катарзично прочишћење; меке и нежне душе, овај на први поглед груби тамничар у раду са децом наново преживљава своје укинуто, непостојеће детињство. У том смислу, Јово Шкандал и унутрашњим и спољашњим портретом наводи ученике на сличност са Николетином Бурсаћем, посебно у односу са храбром четом Јованчета, али и у епизодама са прогоњеном јеврејском девојчицом Ерном, Јовицом Жежом и заробљеним Талијаном, где се открива његова детиња природа испод сурове маске митраљесца.

Други тематски сегмент везан је за већ поменуто подметање пилећих црева Смрдоњи. Ученици у овој ђачкој подвали уочавају како се сентиментална атмосфера љубавног састанка гротескно претвара у претурање по одвратној садржини кутије, како се уместо слаткиша пред згранутом девојком Смрдоњин ауторитет руши. На њега би се надовезало кажњавање Бобе Лутке, односно епизода са стављањем његовог имена на Ушљиви списак. Ову епизоду ученици пореде са уписивањем Немчека у црну књигу у роману *Дечаџи Павлове улице*, с тим што је Немчекова издаја последица погрешно протумачене журбе да извести вођу о правом издајнику, док је Бобина издаја стварна, а освета конвикташа оправдана. На елементе комедије забуне реципијенту указује почетно окривљивање Бобе Лутке за аферу са пилећим цревима. Игра се са мачком на кога су ђаци пролили Смрдоњин парфем, у почетку делује сумњиво, али се издајом сврстава у омражену страну – уз Смрдоњу и префекта. Иронијско исмевање јавног указа у префектовом одсуству, које Јово Шкандал третира као „службени документ”, применивши над издајником нушићевски систем казне, указује и на елементе сатиричног. Самопрозвана ђачка република употребљава строгост и озбиљност јавног документа да се обрачуна са улицијским домским редом и исмеје ригидност институције која

је ту ради ученика, али не чини ништа у корист ученика; иронија и сатира постају заматак доцнијег револуционарног свргавања школске управе, што је у Ћопићевом животу резултирало избацавањем из школе, а у фиктивном наративу постизањем социјалне правде. Ученици уочавају да је свет остваривања дечјих права могућ у литератури за децу као наративу који нуди могућност срећног или праведног решења, у овом смислу моралне и социјалне борбе, док би литература за одрасле понудила горчи, мрачнији исход.²³⁸

Централни тематски сегмент, уништавање црне књиге, почиње да се преплиће са сентименталном линијом романа, љубавним троуглом Баја – Зора Кутић – Бобо Лутка. Ученике треба подстаћи да размисле зашто је сентиментална епизода интерполирана унутар „јуначког подвига” и како она утиче на његово одвијање. Управо у оквиру овог тематског сегмента наставник историје дефинише појам „магареће године” као период од тринаесте до петнаесте године, период раног пубертета и промена, измене појединца од припадања колективу до унутрашњих стања индивидуе закупљене телесним променама и заљубљеношћу. Од ученика се добија одговор да сентиментална повест први пут начиње јединство дружине, а њен вођа, снагатор и сила, почиње да се мигољи јавним наступима свемоћи и показује емотивност. Бајин сентимент, истина, има комичне црте, што се види у епизоди у којој Бранко за добро састављено писмо може добити парче сланине, а за рђаво гивикт. Сентиментална епизода има улогу ретардације (успоравања) радње, са елементима статичких мотива. Но, ученици опажају да ни она не може проћи без динамичких мотива и хумора којима се Ћопић вешто бори против патетичности. Љубавни троугао гради се на завери браће Мандића који желе да убрзају збивања, прену вођу из сањарења, преусмере га на акцију и колективни дух, завера покреће трагикомичну сцену Бајиног прислушкивања у сунцокретима и освету над вербалним разметљивцем пред девојком, који потом пред вршњацима мора да оповргне своје речи. Сентиментална Бајина повест затвара се разочараношћу, али потом креће уланчавање љубавних стања чланова дружине.

Пишући писмо Баји за Зору Кутић, Бранко се заљубљује у Зору Танковић. Ова сентиментална повест дата је кроз интермедијални поступак – помало невеште цртеже и стихоклепања у ђачком споменару, али и Бранков песнички подухват, статус „разредног пјесника” и наговештај доцнијег бављења књижевношћу, мада се и она наративно успорава и преплиће тематским целинама избацавања Де-Де-Ха из конвикта и потом организованом побуном деце, да би добила преломни значај у финалу романа. Де-Де-Ха, „сирак тужни без игђе икога” за чији се смештај брину и дечаки и девојчице, као страдалац-узор покреће симпатије Зоре Кутић, тип фаталне и несталне девојчице, која му долази у походе са ручком. Сентиментално-романтична сцена пољупца у образ бива хумористички нарушена типичном момачком особином, нестрпљивошћу, па уместо француског пољупца, Дуле Дабић добија шамар, да би се потом привремено повукла пред социјално-политички мотивисаним, револуционарним током побуне у конвикту.

Ученици ђачку побуну мотивишу тежњом да добију пристојније, хуманије услове за одрастање и школовање, да се изборе против префектових сурових мера, али и злоупотребе

²³⁸ Неопходно је, међутим, указати ученицима да интерполирани „правни акт” садржи елементе насиља, од занемаривања и исмевања, преко психолошке и социјалне изолације до физичког насиља, те да се овакво опхођење сматра социјално неприхватљивим, из угла школских норми кажњивим, као вид организоване одмазде групе према појединцу. Иако исмевање Бобе Лутке изазива хумористички ефекат, то није узоран модел понашања који би ученици требало да преузму и примене у пракси, већ да се проблему издаје позабаве на други начин, указивањем изгреднику на почињену грешку и пружањем прилике да се искупи. Доцније, дружина тако и поступа према Боби Гици, уврстивши га у редове у борби за конвикт, на начин близак повратку Гереба у Дечаке Павлове улице, са извесном скепсом и уз посредништво старијих (Геревов отац – Јово Шкандал), што је донекле афирмативно, али би мере Ушљивога списка давале простора за проблематизацију дружине, која баш као и Нушићева и Молнарова, није одсликана схематичном (црно-белом) карактеризацијом.

Просвјетиних фондова зарад личних интереса и закидању ученицима у храни.²³⁹ Ђачка побуна први пут уједињује и варошку децу из добростојећих кућа и децу са села која живе у дому, и дечаке и девојчице, кристалише сатиру као вид литерарне борбе у ђачком часопису „Крекетаљка”. Ученике треба навести да опазе да нису баш све песме политички интониране, напротив, у многима од њих током јавног читања јављају се стиховане верзије претходно описаних епизода са црном књигом и љубавним згодама Зоре Кутић, да би се стихоклепање поново вратило на покварен купус за вечеру и конвикташке муке. И у овој фази романа сентиментално и социјално не могу измаћи ђачком хумору, а ученицима се чини као да дружина одбија да одрасте, као да се још увек опире неумитном току сазревања. Исход социјалне борбе је проглашење праведног и омиљеног професора историје за префекта и именовање Мила Шкорића, Бранковог заштитника и револуционарног вође, за пазитеља.

Финиширање групне борбе враћа аналитички фокус на сентименталну линију Бранко – Зора Танковић, који се ремети мешањем наметљивице Зоре Кутић. Губљење постојаности и чистих детињих сентимената ученицима указује на моменат Бранковог прелаза из света детињства у свет одраслих. Наивност и оданост нарушени су неверством. Техника унутрашњег монолога покушава да задржи младићеву верност првој љубави, али се насупрот њему, као контрастивни поступак јавља тренутак непосредне стварности:

„ – А Зора Танковић?! – шапну ми неки зао дух. – Зар и за њу ниси исто овако писао, на истом овом мјесту?!

Зора? Па јесте... писао сам, али... чинило ми се да је то било давно, врло давно... све је то изблиједило и замаглило се пред објешењачким погледом Зоре Кутић, ишчезло пред оним њеним прстићем као под чаробним додиром мађионичарског штапа.

– А знао си код Зоре Танковић ићи на ручак, тамо си царски кркао и био спреман да се жениш њоме! – корила ме је моја немирна савјест. – Шта би ти сада казали њени мама и тата?

Сјећање на тај ручак код Зоре истински ме ожалости. Како сам само тако превртљив, како ли брзо све заборављам. Е-ех пјесниче, зар баш тако, већ у почетку?!

Био сам истински збуњен и ожалошћен, али нисам знао да нађем излаза из свега тога. Јесте, волио сам Зору Танковић, али сад, ево, волим и ову другу Зору. Волим, богами” (Ђопић 2009: 164).

Мотив љубавног двојства, збуњености и несигурности управо на овом месту прави узрасни преокрет – од романа за децу ка адолесцентској прози. Мотив Бранкове преваре Зоре Танковић узвраћен је преваром Зоре Кутић, нестална девојчица већ сутрадан уместо са њим, одлази у шетњу са другим младићем. Пред ученицима се отварају сложенија осећања протагонисте – разочараност, одбаченост, напуштеност, кривица, емоционални сегменти који их воде путем литературе за одрасле. Ученицима се поставља захтев да опазе у ком тренутку Бранко и званично престаје да буде део дружине, а они указују на његове сузе под платаном

²³⁹ Иако није експлицитно истакнуто у роману, види се да је побуна идеолошки обојена, да има утицаја у то разреду, те би наставник укратко, у виду дигресије, могао направити кратак историјски увод у социјално револуционарно време забрањене Комунистичке партије коју је школска омладина оног времена доживљавала као опозицију корумпираном династичком режиму. Управо ђачко идеолошко ангажовање доцније и доводи већину конвикташе у партизане, тако да се побуна схвата као иницијална каписла за идеолошки бојену оквирну причу. Носиоци побуне доцније одлазе у партизане, а они који су бранили префектово устројство опредељују се за четнике.

због изневаравање вољене девојчице, осећај несреће због преваре, али и коначног раскида са ђачком дружином:

„ – (...) Другови моји, Бајо, Хамиде, Крсто, Дуликане, зашто вечерас немам воље да се играм с вама, зашто чекам Зору и зашто сам уопште тужан због дјевојчица када нисам до сада за њих марио?” (Ћопић 2009: 166).

Тренутак младићевог плача, жал за детињством, дат је кроз Бранков коментар о узрасној трансформацији, који ученици подвлаче као окидач за прелаз ка оквирној причи из света одраслих:

„Тако сам, осамљен, плакао у сјенци прастарог платана и не знајући да сам с тим првим безразложним сузама престао да будем дијете. Постао сам дјечак, прави дјечак, узнемиран и колебљив, на излазу из колебљивих магарећих година” (Ћопић 2009: 167).²⁴⁰

Интересантно је како је Ћопић формално извео композициони и временски повратак са уоквирене фабуле на оквирну причу у оквиру последњег поглавља, што није уобичајена приповедна пракса, јер се сегменти оквирне приче обично јасно маркирају засебним и јасно назначеним првим и последњим поглављем. Први страх под дрветом наговештава ужасе рата који ће трајно изменити град одрастања магареће дружине, а композиционо претапање врши се преласком из једне реченице у другу, у оквиру истог пасуса.²⁴¹ Ученици нагли прелаз из сажето, али ефектно дате Ћопићеве кризе одрастања у време Другог светског рата мотивишу крајем детињства. Дружина се тек много година касније враћа у нараторову свест кроз сусрете у борби или извештаје о погибији. Некада безбрижна деца страдају или носе тежину рата. Сета, ћутање и туга, које надглашавају славу победе над непријатељом остављају мучан утисак на ученике – свет одраслих свет је патње и горчине, свет самоће и губитака, а школски дани делују из те позиције као ведрa и драгоценa успомена на време слободе, радости и другарства.

Још једна наративна вредност уоквирене фабуле Ћопићевог романа, која се такође може приписати Нушићевом утицају, али и природи ретроспективног ђачког аутобиографског романа, види се у присуству бројних анегдота из ђачког живота. Анегдотичност је уобичајени вид присећања на школске дане. Ученици и сами радо препричавају духовите згоде и незгоде са часа, па им се може дати да издвоје најинтересантније анегдоте из романа и образложе њихову функцију у роману. Уз већ поменуте анегдоте у функцији портретисања (Бајин тефтер, Хамидово мешање ципела и „дубокоумна” питања, Крстино расклапање кревета, браћа Мандићи мењају места), издвајају се још и одговарање географије Зоре Танковић (Средоземно море се улива у Египат), „приличан Бог” Дулета Дабића и свакако најзначајнија анегдота која је и насловила роман – историчарева дефиниција „магарећих година”. Говорна комика, комика ситуације и комика нарави прожимају се кроз ове кратке духовите сегменте на граници са вицеом, али у анегдоти са историчарем емотивно боје старог професора и истичу разумевање и емпатију као кључне компоненте успешног односа са ученицима. Срж анегдоте се, како ученици уочавају, формира око трагикомичних ситуација у којима ђаци из романа показују своје незнање, у односима са наставницима и управом

²⁴⁰ Овај исказ нуди нам компаративне везе са збирком поезије *Плави чуперак*. Моменти промена у младићству, приметним у песмама „Плави чуперак”, „Загонетка” и „После детињства”, као и у „Мушкој песми” повезују се за изласком младог Бранка „из кратких ногавица” у свет неприпадања, самоће и интроспекције.

²⁴¹ Овако изведено формално уобличавање наликује на буђење из пријатног сна у мучну стварност, са којим би се могло упоредити пребацивање из црно-беле у техникolor форму (долазак Дороти у Оз из Канзаса) и потом враћање у црно-бели оквир (враћање из Оза у Канзас) у филму „Чаробњак из Оза” режисера Виктора Флеминга из 1939. године, што су поједини ученици који су гледали овај филм и запазили приликом овог сегмента интерпретације Ћопићевог романа.

дома, у међусобним односима, али и у типским вештинама. Сликање особина ликова кроз њихово деловање, повремено убрзавање радње кратком динамичном сценом или изазивање комичког ефекта функције су анегдоте која динамичније слика механизам памћења. Тиме су фрагментарност и асоцијативност у роману за децу и младе добили своје оправдање, усложњивши и истовремено обогативши његову наративну структуру.

2.5.3.6. Завршна разматрања

Говорећи о наративним карактеристикама романа *Магареће године* у настави, поред учвршћивања узрасно прилагођених наратолошких термина, истовремено се тумаче тематско-мотивски склоп, карактеризација и мотивација ликова, типови хумора, одлике романа за децу и младе, као и идејни склоп дела. Овај роман је веома захвалан пример за примену јединства садржине и форме при тумачењу књижевног текста, као и за тумачење односа аутобиографско – фиктивно. Томе свакако доприноси и ауторов поменути аутопоетички текст „Мој живот и књижевни рад”. С обзиром да се типови хумора, карактеризације и мотивације, као и анегдота и уоквирена прича садржински смештају у седми разред, уз обраду *Доживљаја Николетине Бурсаћа*, прелом са књижевности за децу на омладинску књижевност најпогодније је тада наставно планирати обраду овог романа који садржи елементе развојног романа, а може бити добар почетни ослонац за наратолошко тумачење сложених наративних форми у осмом разреду и доцније, у средњошколском читању.

2.5.4. НАСТАВНА АНАЛИЗА ТИПСКОГ ЛИКА ОДБАЧЕНОГ ДЕТЕТА У РОМАНИМА *ДРУЖИНА СИЊИ ГАЛЕБ И ДЕЧАЦИ ПАВЛОВЕ УЛИЦЕ*²⁴²

2.5.4.1. Типски лик у роману о ђачкој дружини

Како се типично у књижевности одређује као „карактеристично, просечно, репрезентативно за одређену врсту или класу” (Поповић 2010: 735), појам типског лика у књижевности наглашава опши значај одређених црта књижевног лика иако он поседује и своје индивидуалне црте:

„Ово указује на карактеристичне начине манифестовања општег у појединачном у књижевности, тј. на тензију између индивидуализације и типизације као на једну од основних карактеристика представљања човека и људског лика у књижевности” (РКТ 2001: 864).

Под *типом* у књижевности подразумевају се ликови „који имају неке заједничке особине, или лик који има особине карактеристичне за неку групу људи, средину или људски род уопште” (РКТ 2001: 863). Ако је у епохама до реализма тип био последица идеализовања или митологизовања људског искуства или законитости одређене књижевне конвенције, реалистички роман 19. века типизацију посматра као „тежњу за психолошким и друштвеним уопштавањем унутар слике индивидуалне људске судбине” (РКТ 2001: 864), а „снажна психолошка, друштвена и језичка индивидуализација ликова постаје начин на који се оно што је опште изражава у појединачном” (РКТ 2001: 863). На тај начин књижевна традиција од реализма до данас даје простора да се путем компаративне анализе ликови упореде по својим типским сличностима, али и диференцирају по својим индивидуалним специфичностима, што је веома погодно реализовати у настави Књижевности у основној школи, у којој се у тематски и жанровски сродним текстовима веома често уочи низ ликова који се дају сврстати у исти тип.

Романи о ђачким дружинама обично су засновани на низу типских ликова дечака и девојчица, те се њихова упоредна анализа веома лако успоставља при наставној интерпретацији, уз уочавање типских и индивидуалних карактеристика упоређених ликова. Тип дечака-предводника (вође дружине) формира се око централне личности дружине која окупља и организује вршњаке (Иво, Јованче, Фери Ач, Бока, Чеда Брба), тип девојчице као делатног или неделатног лика везује се за другарицу која дечачкој дружини представља подршку (Милева) или показује да и девојчице могу бити храбре, спретне и домишљате као дечаци (Луња). У свету старијих људи налазе се противници (Лоренцо и кријумчарска банда, учитељ Паприка) против које се дружина бори, али и помагачи (Јуст, Николетина Бурсаћ, учитељица Лана), поштоваоци удружене младости која се бори за своје циљеве и идеале.

Тип који би посебно требало издвојити због своје психолошке слојевитости у књижевности за децу и младе је *тип одбаченог детета*. Још је социјални и развојни роман из 19. и са почетка 20. века препознао дете које средина одбацује и које путевима сложене животне борбе и самодоказивања достиже достојанствен положај у животу. Дикенсов Оливер Твист рођен је у сиротишту, животно искуство је градио у Фејгиновој лоповској банди да би тек на завршетку романа чином коначног удомљења заслужио достојанствено детињство. Сара Кроули, јунакиња романа *Мала принцеза* Френсис Хоцсон Барнет, погибијом оца на фронту постаје служавка у школи у којој је била ученица, а својом честољубивошћу и храброшћу успева да поврати свој друштвени статус. Ако се сегменти романа *Џејн Ејр* Шарлоте Бронте, узму као развојни роман за децу и младе, протагонисткиња се може одредити као тип одбаченог детета (одрастање у сиротишту), у девојачким данима својим знањем бори се за

²⁴² Видети у: Кљајић (2018а).

опстанак (типски лик гувернанте), а врлинама за личну срећу (љубав и приврженост према господину Рочестеру).

У роману о дечјој дружини такође може постојати овај тип детета, које друштвеној средини или ђачкој дружини треба да докаже своју вредност и равноправност са другима. Лик одбаченог детета у романима о ђачким дружинама који се читају у основној школи најпрепознатљивији је у Иви из Селишкарског романа *Дружина Сињи галеб*, као и у Немечку из Молнарског романа *Дечаџи Павлове улице*. Оба јунака доживљавају снажну стигматизацију средине; Иво због трагичне грешке свога оца који је прокоцкао новац и поверење становника далматинског острва, а Немечек трпи осуду ђачке дружине која га потцењује и назива слабићем и издајником. Оба дечака, ма колико на први поглед деловали нејако и незаштићено, имају изражено осећање за част и правичност, тежњу да скину љагу са свог имена и херојским чином покажу колико вреде. Обојица потичу из изразито сиромашних породица. Ипак, они се и знатно разликују, што даје простора за компаративну анализу ликова. Поредџи ова два лика, ученици се оспособљавају да одреде типско у јунаку књижевног дела, али и његове индивидуалне црте, као и његов развој и коначну судбину у складу са развојем фабуле и идејним слојем дела. У наставку поглавља биће представљени могући модели интерпретације ликова Немчека и Иве током обраде романа *Дечаџи Павлове улице* и *Дружина Сињи галеб*, као и предлог компаративне анализе ликова.

2.5.4.2. Анализа особина дечака Иве

У каквом се положају на почетку романа Дружина Сињи Галеб налази дечак Иво? Опишите његов дом и тескобе које га прате. Зашто се налази у својеврсној изолацији у односу на друге дечаке у селу?

У поглављу „Изгнаников син” Тоне Селишкар упознаје нас са главним ликом овог романа, дванаестогодишњим дечаком Ивом. Иво је сироче коме је мајка умрла након што су сељани прогнали његовог оца. У малој трошној кући, најстаријој у селу, која почиње да се руши, Иво живи у сиромаштву, препуштен сам себи. Бити син изгнанника значи носити његову кривицу, што је тежак терет за дете у том узрасту. Други дечаџи су из породица које нису укаљале част заједници, имају родитеље, њихову пажњу и заштиту. Иво у очима сељана наслеђује кривицу Бразилијанца, виде га као непријатно, дивље дете које не може бити боље од свог оца.

Коју је грешку починио Ивин отаџ? Како се једна добра и племенита намера претворила у пропаст?

Ивин отаџ Бразилијанац вратио се у свој родни крај са идејом да се рибари удруже у заједницу како би имали бољи улов и живели боље. Предложио је житељима Галебовог острва да, уместо малим чамцима на весла, заједнички лове великим моторним бродом са јаким мрежама. Ова идеја изазвала је одушевљење рибара и сви су заложили све што су имали. На жалост, Бразилијанац је подлегао слабости коцке, што су, како доцније сазнајемо из Антине исповести, искористили кријумчари и преварили га на картама. Сељани су изгубили све, многи су продали и своје рибарске чамце да би уложили у моторни брод. Били су разјарени када се очајни Бразилијанац, притиснут срамотом и кривицом, вратио на острво. Тај човек је изневерио њихове наде, прокоцкао њихово поверење и места му више у тој заједници није било.

Издвојте пасус који најсликовитије описује однос сељана према Иви. Зашто овакво поступање не можете правдати?

Приповедач наглашава да се срџба рибара стишала, али да се није угасила. Сељани никако нису у Иви могли видети незаштићено дете, већ сина великог грешника и зато су га одбацили и готово занемарили:

„Јер, иако је Иво био сироче и, истину говорећи, невин дечак који никоме ништа није учинио нажао, а после мајчине смрти растао готово дивље, ипак је осетио сву зловољу рибара. Био је готово одстрањен из насеља, и да није било самилосних жена и старог Јуста – угинуо би као слабашно младунче коме су ловци убили мајку хранитељку” (Селишкар 1970: 8–9).

Колико год оправдано били гневни на Бразилијанца, сељани су се некоректно понели према Иви. Дете је само и незаштићено јер је његова мајка умрла од туге. Услови за живот су тешки, а сви ти старији људи никако нису могли да виде чисто и невино дете. Деца не би требало да наслеђују кривицу родитеља.

Како се све то одразило на Ивино одрастање? Представите Ивин спољашњи и унутрашњи портрет. Које је све особине и вештине као одбрамбени механизам морао да развије? Зашто је важно у тешким животним околностима показати храброст? Протума-чи метафоре камена и жилаве биљке у реченици „Растао је Иво као жилава биљка међу камењем” (Селишкар 1970: 9).

Иво је као и друга деца ишао у школу с друге стране брда, с њима ловио змије и скорпије, „као што то већ раде деца у целом свету” (Селишкар 1970: 9). Није био сасвим издвојен од друге деце, али је ипак био усамљен. Описменио се у школи, чувао овце, хранио се воћем лети, а зими живео од помоћи старог Јуста, облачио се у „какав искрпљен хаљетак који би навлачили на њега” (Селишкар 1970: 9). Приповедач наводи да је био „веома смеон и срчан” (Селишкар 1970: 9), јер му је то био једини начин да преживи.

Иво је ликом био на мајку, лепог црмпурастог лица, бујне црне и валовите косе, лепих, белих и јаких зуба. Одлично је познавао обалу, вешто ловио рибе и шкољке, показујући и умну спретност:

„А доле, на обали, када је стајао са оствама у руци, поглед му је био миран, прикован, истрајан и, чим би угледао рибу, муњевито, као мисао, сунуле ни му остве из руке” (Селишкар 1970: 9).

Није посустајао, колико год да му је било тешко. Његово одрастање потврђује да и у најтежим околностима треба наћи снаге и воље за животом, те да појединац мора да се бори са тешкоћама јер је то једини пут да их превазиђе: „Растао је Иво као жилава биљка међу камењем” (Селишкар 1970: 9). Ако камење представља метафору за тежак и груб живот, суровост и патњу, жилава биљка је метафора за живот који опстаје упкос свему. Иво није цвет који вене у кршу, он се не предаје очају, већ тражи путеве свог опстанка.

О чему је Иво маштао? Зашто се осећао спутаним на острву? Којим стилским поступком је представљен његов однос између села и пучине? Шта је био његов циљ у животу? Које је очеве особине наследио?

Иво би сваког пролећа осећао снажан немир и тада би се осамљивао. Маштао је о далеким морским просторствима по којима је пловио његов отац; она су за њега значили ширину и слободу. Село га је својим устаљеним начином живота и скученошћу спутавало – то је био једнолик и празан живот коме се опирао. Његови вршњаци осећали су да ту припадају, имали су дом, рибарили са очевима и браћом, а он није имао никога. Изразит је контраст у његовој свести када посматра свој живот у селу и живот какав би желео да води пловећи морем:

„Тамо доле насеље му је изгледало као тесно гнездо у коме нема шта више да се ради. (...) Овде је крш и једнолик живот, а тамо, мислио је, тамо је прави живот, па догађаји, па чудни доживљаји” (Селишкар 1970: 10).

Од оца је наследио авантуристички дух, те се често крај мајчиног гроба „заносио причама о гусарима, о Колумбу”, као и идејом да се заједничким радом може постићи више него појединачно. Његов је циљ био да спозна свет којим је његов отац пловио, да прошири видике једрећи и живећи слободно.

Како се Иво суочава са очевим повратком, болешћу и смрћу? Зашто је овај тренутак у његовом животу прекретница? Шта му отац оставља у наслеђе?

Иво сасвим изненада једне вечери у лику измученог старца препознаје свога оца. Бразилијанца су године лутања и патње измениле. Тешко је ходао, губио дах, хватало се за срце. Ивину душу испуњавају радост што се отац вратио и узалудна нада да ће он ипак оздравити. Бразилијанац, свестан близине смрти и помирен са неминовним, жели да његов син настави даље. У аманет му оставља своју малу рибарску лађу „Сињи галеб” и сан о рибарској заједници, верујући у његову снагу и одлучност. Очев губитак велика је трагедија за Иву, али и велико отречење; оставши и без оца, он мора одрасти преко ноћи, наћи начина да више не робује селу. Лађица постаје средство за остварење сна, на њему је да придобије вршњаке и да је обнове.

Која је прва реакција дечака из села на вест да Иво има лађу? Чиме је Иво успео да придобије дружину за поморске авантуре? Како од одбаченог детета постаје вођа дечје дружине? Коју улогу у повезивању дечака и Иве има Милева? Како дотеривање брода и рад у каменолому, као и борба да поврате лађу шесторицу дечака повезује у нераскидиву дружину?

Прва реакција сеоских дечака на вест да сироти Иво има лађу повезана је са завишћу што Иво има сву слободу овог света и убеђењем да неће штети ни да их погледа, а спремни су чак и да га „поштено измлате”. Али, Милева која је прва притекла у помоћ, сама је предложила Иви да се повеже са дечама јер сам неће моћи ништа да уради. Она подсећа дечаке да им је Иво често помагао, лечио им ране, вадио их из невоља. Дечаци се присећају Ивине доброте, пожртвованости и несебичности и у њима се јавља стид због рђавих помисли. На тај начин брзо се ствара мост поверења и губи баријера између Иве и другова. Иво се показује као рођени вођа, добар организатор, позитиван ауторитет. Радећи на обнављању лађе, дечаци је доживљавају као заједничку својину, деле послове и спремни су на тежак физички рад у каменолому да би зарадили за фарбу. Иво се не либи да у каменолому преузме ризичан задатак и постави динамит под одваљену стену, повредивши се притом; колико год да то било опасно, он је имао јасан циљ вредан дивљења. Херојством у каменолому још више је доказао пред вршњацима своје врлине, преобразивши се од убогог детета до особе вредне поштовања. Своју решеност да га ни село неће конфисковањем лађе поколебати да оствари снове доказао је тако што ју је смишљено повратио од чувара Барбе. Перо, Михаел, Фрањо, Петар и Јуре видели су га као позитиван ауторитет, капетана у чију су се службу својевољно пријавили, жељни заједничких поморских узбуђења.

Како је први излазак на море представио и горко отречење за Иву и дружину? Која стања и осећања преживљава током буре и доцније, на стеновитом острву?

Иако су често рибарили, дечаци нису познавали праву ћуд мора. Имати лађу не значи лаку и сигурну пловидбу. Упавши неочекивано у буру, дечаци схватају да нису спремни да укроте море, а Иво први пут осећа страх пред чудним законима природе. Како су у мору нестали Петар и Фрањо, Иво се осећа одговорним за њихово страдање и преиспитује своје место вође. На стеновитом острву, без капи воде уза се, ова три дечака делују потпуно безнадежно, а њихова лађица је насукана, оштећена, без једра. Иво тражи начина да преживе. Колико год ситуација деловала безизлазно, Иво се труди да не изгуби присебност и не падне у очајање.

Представите значај сусрета са кријумчарима за даљи развој Ивиног лика. Како је успео да избегне сигурну пропаст и поново стекне лађу и слободу?

Тражећи храну и воду по острву, дечаци су набасали на пећину у којој су кријумчари крили робу. То откриће је колико узбудљиво толико и опасно јер су кријумчари познати по суровости. Када Лоренцова криминална група открије да дечаци знају за њихову тајну, лишава их слободе, али и истовремено дечаци сазнају да су Петар и Фрањо живи. Да су се предали страху, дечаци би били продати у робље или би их кријумчари убили. Иво користи тренутак њихове слабости, чека да се тројица одаље, успева да нађе излаз из кабине у коју су их затворили и удари машинисту по глави. На тај начин преузима контролу над кријумчарским бродом, ослобађа другаре и добија таоца. Након почетног пеха и готово сигурне пропасти, успео је да преокрене ситуацију у корист своје дружине.

Размислите о односу машиниста Анта и Иве. Зашто је Антина исповест значајна за Иву? Размислите о улози Антиног покајања и његовом доприносу даљем јединству дружине.

Анте је, као и Бразилијанац, такође вишеслојан лик у овом делу. И он је у младости био уважени капетан, али су га рђави пориви одвели у пропаст и нечасно окружење. Анте је једини умео да рукује моторном лађом и дечацима је било потребно његово знање, али су се плашили да га ослободе. Спознавши у Иви сина човека кога је преварио на картама, Анте то види као знак за исповест и шансу да се може искупити. Анту је мучила савест и он није био типичан кријумчар, осетио је да, учећи Иву и дечаке морском животу, може исправити грешке из прошлости. Иво је дете које уме да опрости и учи од искусног поморца. Антино знање им је корисно приликом претварања моторног брода у рибарски брод са јаким мрежама, као и током ловљења и сортирања рибе. Ловећи и продајући рибу са Антом дуж Јадранског мора, дечаци остварују сан о заједништву, разрађују посао, зарађују свој новац.

Шта Иво спознаје Антином смрћу? На шта му нови сусрет с кријумчарима указује? Како поново губи и враћа лађу? Како доказује озбиљност својих намера пред светионичарима и властима у Сплиту?

Анте је негде имао предосећај да неће још дуго живети, да његово одметништво од зликоваца не може проћи некажњено, док дечаци, занети првим предузетничким успесима, још тога нису били свесни. Гоњен бесом и понижењем, Лоренцо тражи начина да пронађе одбегле дечаке и машинисту и да им се освети. Антином смрћу Иво губи учитеља и човека који га је усмерио како да развије очеве снове и стиче свест о снази криминалаца, са којима мора да се избори по сваку цену. Оставши без горива због бежања од кријумчарске лађе „Сент Лоренцо”, Иво се сналази да по олујној ноћи од морнара из торпедњаче добије помоћ. Дошавши до светионика, Иво може да успостави контакт са обалском стражом и обавести их о кретању кријумчара, али оставља лађу без надзора, што се може схватити као детиње неискуство, те му Лоренцо отима брод. Међутим, својом срчаномшћу и упорношћу Иво успева да убеди светионичаре да није неозбиљно дете, да лађа припада њему и да може помоћи при раскринкавању криминалне банде. Поморске власти у Сплиту озбиљно схватају дечака и уз помоћ италијанских лађа успевају да лоцирају Лоренца и његове саучеснике и лише их слободе. Записом који му је оставио Анте и Јустовим сведочењем, Иво и званично постаје власник лађе „Сињи галеб”, бившег „Метеора, лађе коју је некада давно његов отац требало да купи новцем сељана. Млад по годинама, Иво је свету старијих показао изузетну зрелост и озбиљност, односно равноправност са њима.

Какве последице детињи бег на море оставља у рибарском селу? Шта Ивин повратак у село доказује заједници рибара? Како је затвореној и скептичној средини доказао своју изузетност?

Заједница у селу је у неизвесности, а потом и жалости за дечацима. Сви су убеђени да су се утопили и да је за то крив управо Иво. Претећи песницама пут Ивине куће, сматрали су

да је „ту узрок свих несрећа” (Селишкар 1970: 92) и кривили Јуста што му је „ишао низ руку” (Селишкар 1970: 92). Међутим, повратком дружине у село заједница схвата колико је била у заблуди. Пред њима су поносни млади капетан успешног рибарског брода и петорица врских морнара:

„Иво – заповедник, погледај га само како зна, како је озбиљан човек, стари морски вук.

Па овај Михаел крај мотора, па Јуре и Фрањо – сјајни крманоши!

А горе на крижу Перо и Петар раде са једрима да се то не може описати, као да је то шала” (Селишкар 1970: 96).

Гневни погледи заједнице замењени су најпре неверицом и зачуђеношћу, а потом и дубоким поштовањем и дивљењем. Радост мајки што су им деца жива, али и остварена, зрела и успешна, као и Јустов понос што је око њега млади нараштај предвођен дететом у које је од почетка веровао завршне су слике овог романа. Када напоследку „Сињи галеб” пристане уз сеоски мол, коначно се гради мост поверења и поштовања између Иве и сељана. Срушивши предрасуде старијих и доказавши да је остварио очев сан, Иво је напослетку заузео место у средини која му припада, уважавајући своје другаре као равноправне. Не гордећи се својим успехом, ценећи заједнички рад дружине као пут у бољи живот, Иво је показао високоморалне особине и да нема те препреке коју неправедно одбачено дете може превазићи уколико има јасан и племенит циљ за који се непоколебљиво бори.

2.5.4.3. Анализа лика Ернеа Немечека

Који лик из романа Дечази Павлове улице бисте одредили у тип одбаченог детета и зашто? Како је социјално окружење у којем живи његова породица? Којим физичким и психолошким особинама он показује на први поглед особине нејаког детета?

Типске особине одбаченог детета могу се препознати у Немечеку, најмањем и најкрхкије грађеном дечаку у овом роману. Эрне Немечек је ситан, бледуњав, „мали плави дечак”, син сиромашног кројача који живи у скромном подрумском стану на периферији Будимпеште. Физички нејак и неупадљив, Немечек је веома осетљив и склон да заплаче, што остали дечази из ђачке дружине и окружења користе да га потцене или да га малтретирају.

Какав је његов статус у дружини дечака Павлове улице? Зашто је понижавајући и неправедан? Издвојте реченице из првог поглавља које најбоље описују његов положај у вршњачкој групи. Зашто га другови не унапређују?

Као најмлађи и најслабији, Немечек је увек на зачељу дружине, а другари га посматрају са висине, груби су и неосетљиви према њему:

„Немечек ни за кога није значио ништа. Није ни делио ни множио, као један у математици. Нико се није бринуо за њега. Био је безначајан, мршав дечак, слабашан дечак. И ваљда га је то чинило погодним за жртву” (Молнар 2009: 14).

Док су сви остали дечази по чину мајори, пуковници и генерали, Немечек је једини редов, односно неко ко беспоговрно слуша све остале, испуњава њихове хирове и увек трпи неке критике. Други редов у дружини је пас Хектор, што такође боли Немечека. Дружина избегава да га унапреди јер сви ти „храбри високи чиновници” не би имали свог потрчка, некога над ким могу да испоље своју „моћ”.

Када се први пут уводи лик Немечека и која његова особина је том приликом истакнута? Какав је његов однос према дружини и према Боки као њеном предводнику већ тада видљив?

У уводном поглављу, на часу хемије, Ченгеи преко Немечека шаље згужвану цедуљицу с поруком Боки, вођи дружине, са градилишта. Немечек прослеђује цедуљу даље, не прочитавши „из осећања поштења” нешто што није за њега: „Али је Немечек био карактеран човек и није хтео да чита туђе писмо” (Молнар 2009: 7). Немечек се већ тада показује као особа од поверења, часно биће које поштује правила дружине, поштује и уважава Боку.

Представите неке ситуације у којима је Немечек био жртва насиља. Која је од свих увреда била за њега најболнија и какве је последице на њега оставила?

Читајући ово дело, стално пратимо горке и болне ситуације у којој се јачи и силнији искаљују на Немечеку. Вршећи дужност редова, а желећи да докаже своју ревност, Немечек стално мора да салутира свима и беспоговорно извршава разна бесмислена наређења. Браћа Пастори, крупни и насилни дечаци из супарничке дружине Црвене кошуље, отимају му кликере у *ајнистаду* испред музеја, знајући да им се не може супротставити. Ипак, неправда која га је највише заболела потиче од његових другара у Гит-удружењу. Приметивши да се Гереб, члан дружине решен да их изда супарницима, шуња око градилишта и цигаретама поткупљује чувара Словака да дечаке Павлове улице одатле истера, Немечек у намери да хитно обавести Боку, напушта скупштину Гит-удружења и не обазире се на њихова (у том тренутку неважна) нарађења да их слепо слуша. Желећи да сачува градилиште, Немечек заобилази пуку форму и због тога га записују у црну књигу, малим словом, као кукавицу и издајника. У тренутку када је гледао да спречи издају, дружина га одбацује и вређа, што га емотивно поражавало. У последњим тренуцима свога живота, осећао је горчину ове увреде. Она је доцније исправљена, али прекасно.

Како се Немечек суочава се Геребовом издајом? Чиме је она узрокована? Зашто доцније пориче пред Геребовим оцем да је његов син издајник?

Имајући чисто и искрено срце, Немечек се разочарано и болно сусреће са чињеницом да је Гереб пришао Црвеним кошуљама. Геребов чин издаје потиче од љубоморе према Бокином ауторитету у дружини, а Немечек посебно воли свога вођу и сматра га узором. Немечек не може да се помири са Геребовом изјавом да у Бокиној дружини нема храбрих дечака и на тај начин указује Фери Ачу на нискост Геребовог чина. Будући да је искључен и из Црвених кошуља, Гереб на све начине покушава да се врати у дружину, преко писма и доласка оца. Немечек тада повлачи своју тврдњу јер није желео да се отац разочара у свог сина, на тај начин и заштитивши вршњака, показује снагу праштања. Гереб доцније, након боја, тражи да се Немечек унапреди у чин капетана. Од малише кога је раније презирао научио је шта је истинска верност.

Осветлите однос Фери Ача и Немечека. На који начин је између њих створено прећутно уважавање? Зашто Фери Ач осећа кривицу сазнавши да Немечек умире?

Фери Ач је, као и Бока, био окретан и вешт дечак који је имао позитиван ауторитет и желео да својој дружини обезбеди простор за игру. Већ при крађи заставе са градилишта, Немечек се диви његовој смелости и јуначкој појави. Фери Ач се доцније диви Немечековој честољубивости и раскринкавању Гереба, види његову изузетност и позивом у своју дружину показује му да га цени. Немечек то не прихвата јер се заклео на верност Боки. Фери Ач га као уходу шаље на купање у хладну воду, не знајући да је болестан и доцније се дубоко каје. Вођа Црвених кошуља је изразити противник насиља над слабијима, па дознавши од Немечека за *ајнистад*, браћу Пасторе такође шаље на купање. Он не пристаје на освајање градилишта подмићивањем, већ борбом, зато искључује Гереба у кога губи поверење, а на бојном пољу се бори часно, до краја. Када га Немечек заустави у боју, Фери Ач признаје пораз и достојанствено се повлачи са попришта. Стојећи тихо и посрамљено пред Немечековим станом, одаје му дубоку почаст и осећа горчину борбе у којој је најбољи од свих дечака пострадао.

У којим је још поступцима Немечек показао храброст и истрајност, упркос крхкој грађи и нарушеном здрављу? Како су га гестови херојства и оданости дружини коштале здравља и живота?

Немечек се јавио да прати Боку у акцију шпијунирања Црвених кошуља у ботаничкој башти, што многи знатно јачи дечаци из дружине нису учинили. Мисао да ће ићи у ту мисију учинила га је радосним, веровао је да ће се тако доказати и добити унапређење. Иако је на моменте осећао бојазан и страх или био помало незрео и неспретан, Немечек је пратио Боку и Чонакоша и том приликом се два пута окупао у хладној води, што је иницирало кобну прехладу. Аутор напомиње да је он „био дечак који је стално заборављао да је био у опасности” (Молнар 2009: 37), кога је стално требало опомињати на то, што указује да није био свестан опасности свог положаја. Ако погледамо његов други одлазак у ботаничку башту, када је већ болестан претрпео треће купање у хладној води, видимо да је чин јунаштва пред непријатељом и издајником Геребом, којима и није морао да се ода, било јаче од бриге за сопствено здравље. Такође, већ тешко болестан и у грозници, Немечек одлази у бој на градилишту да би повратио своју част. У одсудном часу, управо је ово сићушно дете последњим напонима снаге зауставило Фери Ача, чиме је битка била решена у корист његове дружине, али је након тог пало у несвест и врло брзо платило животом своју храброст и верност.

Како Немечекову болест и смрт доживљавају други чланови дружине, а како Бока? Обележите реченице из романа које то описују и протумачите их. Зашто је његова жртва на неки начин узалудна? Зашто она представља крај Бокиног детињства?

Бока је од тренутка Немечековог пада па до последњег његовог даха био уз свог малог друга, спознајући горчину и неминовност смрти, посматрајући његову агонију и патњу његових родитеља. Делегација Црвених кошуља свратила је да га обиђе, дубоко постиђена. Дечаци из Немечекове дружине радовали се се његовом херојству и унапређењу, али све је то било кратког даха. Док су се чланови дружине расправљали у којој форми да исправе неправду према Немечеку, он је већ умро; диплома за храброст у самртном трену била је закаснила гест извињења. Сам чин његове смрти остао је у њима као нејасан, недокучив утисак:

„А они, сиротани, као да су се обрадовали што могу отићи одавде, из ове туђе мале собе где је на кревету лежао њихов мртви друг. Један по један изађоше из собе у кухињу, оданде на сунчано двориште. Последњи је остао Лесик. Намерно је остао последњи. Кад су већ били напољу, на прстима приђе кревету и тихо подигне са земље књигу удружења. Погледа на кревет и мирнога малог капетана.

Затим је изашао и он, за осталима, у сунчано двориште, по чијем су кржљавом дрвећу цвркутали млади, весели мали врапци. Гледали су птице, стајали су у дворишту. Нису ништа разумели. Знали су да им је друг умро, али смисао свега тога нису схватили. Зачуђено су се згледали као да се диве нечем врло неразумљивом, врло несхватљивом што су сада видели први пут у животу” (Молнар 2009: 167).

У овом одломку видљива је иронијска контрастивност живота – док дечаци у туробној малој соби посматрају сам чин смрти, живот пупи својом раскошном пролећном снагом у дворишту куће. Живећи у свету својих игара и доказивања, дечаци тек ту први пут виде законитости живота и смрти, које их у тако младом добу затичу и збуњују. Прави смисао Немечековог одласка не могу да схвате и већ убрзо након тога, у сумрак истог дана, Колнаи и Барабаш разговарају о лекцијама из латинског језика. Бока, који је био знатно зрелији од њих, увиђа праву горчину губитка највернијег друга. Увиђа неправду живота који не штеди слабе, осетљиве и срчане, увиђа немогућност да се добро дете излечи, боли га то што није могао да спречи неминовност смрти. Такође, увиђа да је борба за игру у којој је Немечек дао свој живот била узалудна – деца нису могла да одбране плац у власништву одраслих који су

решили да ту зидају. Бокин крај детињства настаје управо с овим отрежењењем, са суоче-ношћу да све његове способности вође нису зауставиле токове животне реалности. Његови детињи идеали на тај начин су срушени, остало му је да крене путем одрастања, путем изгуб-љених илузија.

Како треба да се понашамо према деци око нас која показују Немечекове особине? Размислите зашто Немечекова смрт бива опомена свима нама.

У свом окружењу, међу неким својим вршњацима, такође можемо уочити типске особине одбаченог детета. То су она повучена и бојажљива деца која често трпе психичко, физичко и социјално насиље и своје школске дане не памте по лепом. Потребно је да их боље упознамо, пронађемо њихове врлине и вредности, а не да их потцењујемо и одбацу-јемо, јер то може имати трагичне последице. Човек се не цени по физичкој снази. Грубијани нису хероји, а свако дете има право на своје достојанство. Зато сваку врсту насиља међу децом треба осудити и заштитити жртве, развијати дух толеранције и уважавања. Да другови нису потценили Немечека, можда би његова судбина била другачија. Да га нису увредили, његово мало срце не би до последњег даха осећало терет понижења. Сва закаснела извињења и унапређења узалудна су јер не могу поправити насталу штету. Зато, не дозволимо да се у нашој средини догоди иједан случај који би био еквивалентан Немечековој судбини, јер немамо право никоме да одузимамо лично достојанство, здравље и живот.

2.5.4.4. Компаративна анализа типских и индивидуалних особина Иво и Немечека

По окончаној обради оба романа, на часу говорне вежбе или припреме за писмени задатак, наставник ученике наводи да упореде ова два лика, издвоје оне црте које Немечека и Иву везују за тип одбаченог детета и које су им заједничке, али и њихове индивидуалне различитости.

Ученици наглашавају да и Иво и Немечек живе у сиромаштву и нису прихваћени у средини у којој живе. Ивино сиромаштво потиче од срамоте коју је починио његов отац, он расте сам без родитеља, а Немечек је дете будимпештанског кројача и живи у сиротињском кварту Јожефварош. Он има брижну и пажљиву породицу која га воли, али је зависна од муштерија и у часу његове смрти. Иво није сасвим одбачен од вршњака, али га свет одраслих којима је Бразилијанац начинио штету одбацује и стигматизује. Када добије лађу, Иво лако успоставља вођство и изазива поштовање вршњака. Немечека вршњаци стигматизују, он јесте део дружине, али не пуноправни члан, већ жртва, нејаки чинилац за искоришћавање и подсмех. Својом нежношћу и осетљивошћу не може да се наметне, зато на сваки начин жели да се докаже у опасним авантурама. Иво у свом мргудном погледу крије озлојеђеност због става сељана и решеност да докаже своју вредност, а Немечек у својим вапајима и плачу показује колико је дубоко повређен вршњачким потцењивањем, од молбе на скупштини да га унапреде до исповести Боки на самрти да је његово име убележено малим словом у црну књигу. И Иво и Немечек се суочавају са исправљањем неправде, са борбом против става средине да не вреде. Иво брани истовремено и част оца, а Немечек право споља нејаке деце на достојанство и уважавање њихових унутрашњих вредности.

И Иво и Немечек негују сан који их одржава у дружини; Иво сања о заједници дечака-рибара и бољитку насеља у будућности, а Немечек верује да се групном борбом у граду без паркова и игралишта деца могу изборити за парче слободне земље. Али, ако је Ивин циљ остварив и заснован на предузетничком пословању које је из иностранства као идеју донео његов отац и која постоји у свету одраслих људи као нешто могуће и остварљиво, сан Немечека и његових вршњака последица је наивне детиње перспективе која превиђа значење речи градилиште и његову намену у свету одраслих. Њихова борба је ипак племенита тежња градске деце да имају више простора за игру и апел писца да им се направе паркови и игралишта, а не само да се зида на сваком слободном плацу.

Средине у којој расту Иво и Немечек битно су другачије; на Ивином острву деца од малих ногу раде и њихова игра је подређена дужностима према рибарењу са породицом, а градска деца, уз учење у школи, имају више времена за игру. Окренутост предузетништву деци из Далмације тежак рад у каменолому није стран, а градска деца су и даље у свету дечјих надметања. Оба дечака у жељи да се докажу, умеју да упадну у невоље, Иво улеће у буру и са дружином завршава на каменитом острву, а доцније по други пут губи брод, док Немечек добија упалу плућа након три купања у леденој води и одласком на бојиште усред врућице непоправљиво погоршава своје здравствено стање.

Ипак, оно што највише у индивидуалним особинама разликује Иву и Немечека јесте њихова коначна судбина. И док се ученици радују Ивином успеху када као млади капетан пристаје Сињим галебом на сеоски док, дотле Немечекова смрт изазива дубоко катарзично дејство и осећање бола и горчине. Док је Иви Селишкар у складу са својом идеолошко-педагошком намером о идеји радног удруживања (напредне идеје социјалне књижевности између два светска рата високо су уважаване у рецепцији овог романа у југословенском социјалистичком друштву након 1945. године) указао да младо, часно, вредно и способно биће може да заједно са својим друговима оствари циљ и поправи њихов економски и друштвени статус, у корист села из ког су потекли, дотле Ференц Молнар развија тему смрти нејаког детета (најчешће из нижих слојева друштва), честу у књижевности за децу 19. века, које упркос својим вредностима не може да победи болест. Лик Иве ученицима је мотивација да тешке околности свог детињства могу превазићи и остварити се у ономе у чему су најбољи, а лик Немечека им наглашава да осуде све оне који нејаку децу одбацују и да размисле о последицама вербалног, социјалног и физичког насиља.

2.5.4.5. Завршна разматрања

Упућивањем ученика на појам типског лика, наставник их усмерава да уоче заједничке црте ових категорија ликова у књижевном делу. Типски ликови јунака који савладава препреке, отете царева кћери или помагачи ученицима су добро познати из народних бајки. Читајући комедије у основној и средњој школи, они ће се упознати са типским ликовима тврдице (Харпагон, Кир Јања), скоројевића који тежи вишем друштву (Журден, Фема), слуге (Николија, Јован) или наивног сељака (Станац), који у сваком делу добијају и своје индивидуалне црте (локалне црте цинцарског твдице у Војводини у лику Кир Јање, Журден као скоројевић у француском друштву 17. века, Фема као покондирена тиква у малој војвођанској вароши 19. века).

Читање књижевности за децу такође упућује на типове. У роману о дечјим дружинама лако се диференцирају предводници, ликови девојчица, уходе, издајници, ометачи и противници, као и помагачи из света старијих и типски ликови наставника. Значајно је увек приликом њиховог тумачења уочити оно што су опште црте типа, као и оно што су индивидуалне црте лика представљеног у датој средини и времену, низу догађаја који може водити различитим расплетима. Ако је Иво тип одбаченог детета, он је истовремено и тип вође, а Немечек је како тип одбаченог и оклеветаног јунака, тако и тип нејаког детета и жртве. Роман о ђачкој дружини прилагођава се и времену и месту радње, отуд разлике у индивидуалним одликама и току радње, мотивацији и карактеризацији типских ликова у *Дечацима Павлове улице* (Будимпешта, 1899), *Дружини Сињи галеб* (Далмација, период између два светска рата) и романима *Дивље кокошке на екскурзији* Корнелије Функе (савремена Немачка) и *Перо птице додо* Мирка Јовановића (рударски град у Србији у време транзиције).

При стављању одређеног типског лика у фокус наставне интерпретације, треба водити рачуна о његовој сложености, могућностима да се тумачењем уочи његова вишеслојност и етичност, као и да се нађе сродан лик са особинама истог типа са којим би се могао упоредити. Компаративна анализа ликова тиме постаје основа за теме говорних вежби и писмених

анализа, са циљем да ученици уоче сродности и разлике јунака из обрађених књижевних дела. При појединачној анализи сваког лика развијају се аналитичке вештине, а приликом упоредне анализе синтетичке вештине ученика, вештине упоређивања, уочавања појединости и потом уопштавања, као и процеса индуктивног и дедуктивног закључивања, како у синхронијском (основна школа), тако и дијахронијском тумачању књижевности (средња школа).

2.5.5. НАСТАВНА РЕАЛИЗАЦИЈА ОМЛАДИНСКОГ РОМАНА НА ПРИМЕРУ РОМАНА *ЛОВАЦ У ЖИТУ* ЦЕРОМА ДЕЈВИДА СЕЛИНЦЕРА

2.5.5.1. Цинс проза и типски лик бунтовног тинејџера

Старији узраст омладинске књижевности, који се у настави Књижевности узрасно уводи почев од седмог разреда основне школе, окренут је драматичним променама адолесцента-бунтовника који се опире системском укалупљивању у свет одраслих. Тематски, ова дела су фокусирана на спољашње и унутрашње дамаре младог протагонисте који улази у конфликт са школским системом, класним вредностима и зацртаном будућношћу коју му намећу родитељи. Младо биће најчешће има тек нејасан, замагљен план о свом будућем идентитету. Осећање досаде, презасићености, револта и беса због постојећег система вредности који га обликује у малограђанина и лицемера, изражени су кроз мисли и поступке „бунтовника без разлога”. Са друге стране, присутна је и потреба за тражењем неког чистијег, изворнијег животног позива, без дволчности старијих који су га разочарали и не служе му за узор. Рецепцијски, старији адолесцент у седмом и осмом разреду основне школе, као и средњошколски читалац, тражи одговор на питање позиције личног идентитета:

„Старији омладинци (...) радо прихватају литерарна остварења која су претежно окренута изналажењу човековог места у друштву, расветљавању друштвених појава, успостављању равнотеже између интересовања за људску интиму и општечовечанских питања, са нешто изразитијим филозофским ставом према животу” (РКТ 2001: 545).

Такозвана *млада проза*, која се теоријски одређује још и као *цинс проза* или *проза у траперицама* дефинише се на следећи начин:

„То је проза у којој се појављује млади приповједач (без обзира на то да ли он наступа у првом или трећем лицу) који изграђује свој осебујни стил на темељу говорног језика градске омладине и оспорава традиционалне и постојеће друштвене структуре” (Флакер 2011: 303).

Зачетак цинс прозе представља Селинцеров роман *Ловац у житу*, а вреди поменути и неколико значајнијих наслова из преводне и домаће књижевне продукције: *Нове патње младог В.* (1972) Урлика Пленздорфа, *Наставак легенде* (1957) Анатолија Кузњцова, *Цаца у метроу* (1959) Рејмона Кеноа, *Колеге* (1961) Василија Аксјонова, *Излет у небо* (1958), *Гласам за љубав* (1963) Гроздане Олујић, *Белешке једне Ане* (1973) Моме Капора, *Улога моје породице у светској револуцији* (1969) Боре Ћосића и *Љубави Андрије Курандића* (1983) Милицава Савића. Свим овим романима заједничке су следеће одлике:

„Сродан им је био млади приповједач, сродна је била и стилизација урбаног говорног језика интелектуалне – ђачке и студентске – омладине, сродан је био и нонконформистички однос према затеченим, врло различитим традицијама” (Флакер 2011: 293).

Утицај који је *Ловац у житу* оставио као зачетник цинс прозе види се у наводима словачке списатељице Јарославе Блашкове која на Међународном састанку прозних писаца и критичара у Прагу 1963. године Холдена Колдфилда поставља као типски лик бунтовног тинејџера:

„Селинцери је у њему успио риједак, краљевски чин обликовања типа. Његов Холден Колдфилд има браћу по цијелом свијету, чак их сигурно има и у Чехословачкој. Аутор живи у Америци, филозофски се приклања будизму, а при томе гради лик који изражава дио нас самих ако још нисмо уморни и склеротични, али

претежно изражава наше шеснаестогодишњаке, дакле омладину која живи тисуће километара на исток у посвема другој друштвеној средини.

Постоје у нас клубови Холдена Колдфилда које не би могао открити ниједан школски инспектор нити орган сигурности, јер њихови чланови за њих нису ни чули. Постоје Холдени који тога програмски нису ни свјесни. Холден је дакле менталитет, Холден је сензибилност. Холден је негирање свијета одраслих” (Флакер 2011: 304).

Тип јуноше-бунтовника који је зачет у Селинцеровом роману *Ловац у житу* ученицима ће бити познат и ако нису читали ово дело или *Гласам за љубав* Гроздане Олујић (лик Слободана Галца), препознаће га у било ком тинејџерском роману: у Глигорију Пецикози Хајдуку Градимира Стојковића (*Хајдук у Београду*, *Хајдук против ветрењача*, Стрниши Липићу Слободана Станишића (*Танго за троје*), Ђорђу Бранке Трифуновић (*Ја, Алексија*), Степу и Баби Федерика Моће (*Три метра изнад неба*), чак и у ликовима Беле и Едварда из *Сумрак саге* Стефани Мајер. У недостатку књига за изборну лектуру, сваки тинејџерски роман са бунтовником (тинејџером или тинејџерком) као протагонистом који задовољава естетске критеријуме за наставно читање може бити полазиште за наставно тумачење овог типског лика у оквиру цинс прозе.

Одређене историјске, друштвене и породичне околности утичу на то да се млади људи покушајем бега у доба или просторе невиности и чистоте заштите од света који их трауматизује:

„Жеља да остану у детињству мање сведочи о њиховој незрелости, а више је знак презирања малограђанштине, неприхватања система вредности одраслих и крајње поштеног односа према себи и својим емоцијама. У основи њиховог понашања легли су ратна искуства, преране смрти, чежња за изгубљеном породицом, први а изузетно трауматични љубавни ломови” (Јовановић 2015: 7).

За дефиницију цинс прозе значајан је и Селинцеров аутопоетички коментар који изговара Холден Колдфилд, а који Александар Флакер поставља за мото своје студије *Проза у траперицама*:

„Највише ми се допала књига која је барем понекад смијешна. Читао сам много класичних књига, као на примјер *Повратак домороца* и те ствари, и ја то волим, а читао сам и многе књиге о рату и ужасима и свему томе, али ме оне не узбуђују превише. Заиста ме узбуђује књига код које, кад је прочитате до краја, зажелите да вам је аутор који ју је написао буде страشان пријатељ тако да бисте га могли назвати телефоном кад год то зажелите” (уп. 2011: 293).

Овај став представља сублимацију жеља младих читалаца о томе какве би књиге волели да читају, о чему је било речи у поглављима посвећеним одабиру лектуре, кризи читања, наставном и ваннаставном читању. Примећује се да је младом читаоцу потребно присуство хумора у књижевном тексту, који уз забавни, има и дидактички карактер. Књижевна традиција се поштује, али не даје одговоре на бројне дилеме савремених тинејџера, а тешке историјске и социјалне теме многим ученицима напорне су и мучне. Ученик има потребу за идентификацијом са протагонистом (сродност у узрасту, језику, породичним и школским проблемима, сродност у јогунастоом тинејџерском бунту), те писца таквог дела могу да доживе као пријатеља, некога ко разуме њихов свет одрастања, ко их кроз свој наратив теши, саветује и усмерава. Аутор постиже специфичну врсту катарзе коју ученици у старијим разредима основне школе могу разумети и њоме се духовно прочистити. Отуда је читање омладинског романа и цинс прозе веома присутно у ваннаставном читању ученика. Они радо и често прате тинејџерске бестселере и траже да им се посвети више простора у наставној пракси.

Вредност цинс прозе огледа се и у жаргонском језику, веома блиском и примамљивом ученицима. Субверзивност теме намеће и субверзивност лексичког израза; отклон од језичке норме и језичког пуризма утиче на снажан уплив омладинског жаргона. Ученици осмог разреда, којима се брани употреба жаргона у школској комуникацији, налазе пред штивом које је отворено према жаргонизмима и вулгаризмима, те свој језички исказ препознају у језичком исказу књижевних ликова. Емоционална и експресивна функционалност неспутаног омладинског лексичког фонда неопходна је зарад прецизнијег карактерног и психолошког бојења ликова младих, те се ученици упознају са њеном функционалном употребом у настави Лексикологије.

Највештије написани романи цинс прозе користили су се приповедачким искуствима модерне прозе: прекидима фабуле, увођењем тока свести, својеврсном лиризацијом израза, укрштањем фикције и стварности, симболизацијом појединих мотива. Током наратолошке анализе значајно је навести ученике да уоче ове технике приповедања у Селинџеровом роману пошто ће они бити учестали у наратолошком склопу прозе коју ће читати у средњој школи, а неки од ових поступака приметни су и у прози Андрића, Црњанског, Ћосића, Исаковића, Ане Франк. Самим тим, ученици се упућују на обнављање кључних наратолошких појмова и уочавање наратолошких сродности романа *Ловац у житу* са структуром класичних и савремених прозаиста на примерима обухваћеним наставним планом и програмом.

2.5.5.2. Полазишта за наставну интерпретацију *Ловца у житу*

Култни роман *Ловац у житу* Дејвида Церома Селинџера, бескомпромисан у језичком изразу и третирању омладинског бунта поратне америчке младежи, представља нецензурисану исповест младог тинејџера Холдена Колдфилда, неделатног пасивног лика који исповеда своје дводневно лутање по Њујорку након трећег по реду искључивања из средње школе, овога пута из елитног колеџа „Пенси преп”. Ученици уочавају изразиту сличност савременог тренутка у коме одрастају са временом раних 50-их година прошлог века; након жртва које су поднеле старије генерације у масовним ратним потресима, њихови млади наследници одрастају у капиталистичком окружењу које захватају морална декаденција, снажно социјално раслојавање, осећање незаинтересованости младих за вредности старијих које сматрају истрошеним и безвредним, бујање различитих облика девијантног понашања (алкоголизам, проституција, наркоманија). Сједињене Америчке Државе после велике економске кризе и Другог светског рата и Република Србија по Грађанском рату у бившој Југославији, економским санкцијама и девалвацији националних и моралних вредности, суочиле су се са неким новим генерацијама младих који тешко разумеју морална начела и придице одраслих, а живе у свету пољуљаних начела где су неке изворне врлине изгубиле смисао или су узвргнуте руглу.

Рецепцијски, роман је изузетно добро прихваћен међу ученицима осмог разреда, а прочитаће га и они ученици који су склони избегавању наслова из класичне литературе. Због идентификације са протагонистом роман је интригантан и ученицима познатим по васпитно-дисциплинским изгредима или слабог формалног постигнућа. Добро вођена дијалогска метода захтева оштрење критичког духа ученика, развијање аргументоване дискусије, али и запажање сегмената текста којима ће поткрепити свој суд и проникнути у сложени психолошки портрет Холдена Колдфилда најадекватније су методе за наставну реализацију овог наслова. Како је реч о роману са бројном галеријом ликова, они се могу презентовати путем реферата, чиме се развијају и вештине јавне презентације. Жаргонски језички искази су изразито захвални за лексиколошке вежбе пошто ово дело отворено третира жаргонизме и вулгаризме, те радикално уводи овај тип језичког исказа у књижевно искуство ученика.

Током наставног читања, дискусија би обухватила неколико кључних тематско-мотивских сегмената (Холденове емоције и породично окружење, Холден у школи, Холден

и наставници, галерија саговорника, Холден и хотел као хронотоп блудног места, мотив бекства од куће) да би се композиција и језик дела анализирали на часу утврђивања. У зависности од темпа рада одељења и дубине књижевне анализе, потребно је испланирати два или три часа за наставну реализацију овог романа.²⁴³

2.5.3.3. Холденове емоције и породично окружење

Ученицима се поставља сложено питање зашто један младић од 17 година завршава у менталној установи, што они тумаче као одлазак по стручну помоћ на место где би требало да га врате продубљенијим и јасно израженијим емоцијама и оспособе за повратак школи. Ученици запажају да је Холден све време и покушавао да разговором реши мучан проблем своје дисфункционалности у друштвеном систему (жена у возу, таксиста, часне сестре, Сали Хејз), али је једини искрени и значајан разговор водио са сестром Фебом у ноћи тајног доласка у породични стан. Потребно је навести ученике да размисле о разлозима који су условили Холденово непостојање комуникације са родитељима, а они запажају да је реч о амбициозним, пословним, добростојећим људима, разапетим између пословних подухвата, голф клуба и вечерњих забава, који не теже ка томе да се озбиљније позабаве проблемом асоцијалног понашања свог сина. Очекивања родитеља су јасна: млади наследник чувеног адвоката мора да заврши скупу и цењену интернатску школу, подаље од ока родитеља, те да се касније оспособи за неко добро плаћено занимање. Ученици примећују и врло изражен страх од родитеља; плашећи се казне и осуде, Холден се не усуђује да дође кући одмах по избацивању, већ немајући јаснијег циља и тражећи какав-такав ослонац у својој изгубљености, упознаје мрачне стране велеграда.

Посебно вреди истаћи Холденов однос према браћи Д. Б-ју и Елију. Д. Б. је старији Холденов брат, према којем младић осећа подељене емоције. Ученици истичу како се Холден безрезервно диви Д. Б-јевом приповедачком дару у његовој првој збирци кратких прича. Истовремено, Холден се гнуша његовог одласка у Холивуд и комерцијалног писања филмских сценарија; сматра да је у сјају филмских звезда продао своју уметност, те да је недостојно једног ствараоца да на један тако приземан начин уновчи своју племениту вештину. Смрт млађег брата Елија оставља дубоке трауме, отуд са тринаест година показује агресију и склоност ка самоповређивању, као да криви себе што је он преживео, а не дечак који се одликовао интелигенцијом, бистрином и маштовитошћу. Холдена прогони бол у шакама у време кише, али и мутно сећање на одлазак на парастос са кога су се сви вратили у своје безначајне животе и дневне рутине, сви осим Елија који је остао да почива на гробљу, што је слично Бокином мучном осећају да су Немчека само дан након сахране другови већ заборавили. Холден симболички показује жал за вољеним братом, не одвајајући се од дечакове рукавице за бејзбол, чувајући је је као најтананију реликвију.

На овом месту покреће се проблем односа родитеља према Холденовом менталном здрављу. Наиме, четири године је прошло од Елијеве смрти, Холден је у наступу беса насрнуо на самог себе, а подршка професионалаца није му пружена. Иако то експлицитно није дато у роману, ученици наслућују да родитељи не примећују или не прихватају Холденов здравствени проблем јер би друштво у коме се крећу то осудило; син из једне угледне породице просто не може бити нарушених живаца, па се проблем заташкава. Родитељи решење проблема виде у негацији и дислокацији сина у интернатску школу, али низ лоших оцена и свесно стварање лошег имица о властитим способностима (иако је реч о изразито интелигентном и начитаном младићу) указују на Холденову огорченост и бес, јер нико није ни покушао да га саслуша. Негација проблема евидентна је у појму осетљивости,

²⁴³ Наставник Наташа Кљајић је понуђени модел анализе реализовала са ученицима четири генерације осмака, од школске 2011/2012. до школске 2017/2018. године у ОШ „Борислав Пекић” на Новом Београду и ОШ „Бранко Радичевић” у Прогару. Током времена, аналитички метод се дограђивао и продубљивао, те је захтевао и више времена за наставну реализацију. Посебно су драгоцени реферати различитих генерација ученика који су унети у рад.

односно одбијања родитеља да се ишта личније о томе изнесу. У композиционом смислу, то условљава изостанак класичног развојног романа *а ла Давид Конерфилд*. Наставник усмерава ученике на закључак како се нарација фокусира не на предисторију слома, датог тек у назнакама, већ се даје *in medias res*, у кризном тренутку када Холден или може да настави да тоне лишен ичије подршке или да се храбро одлучи да потражи стручну помоћ:

„Уосталом, не бих да вам сад причам читаву своју аутобиографију или нешто. Испричаћу вам само оно лудило које сам прошао око Божића, пре него што сам се упропастио и морао да дођем овамо да се мало опоравим” (Селинцер 2016: 7).

Од ученика се очекује да уоче Холденов спољашњи портрет и повежу његову симболику са стањем младићеве зрелости. Холден је изузетно висок и мршав момак, лабавог држања, седе косе. На први поглед, рекло би се да има више година, што и покушава да искористи представљајући се као пунолетна особа. Ипак незрело држање веома брзо га разоткрива, те уместо нарученог алкохола добија кока-колу по баровима, јер су га, малолетног, одрасли ухватили у лажи. Ученици наводе да Холден и сам признаје да га, иако се привидно налази у телу двадесетједногодишњака, сви сматрају изразито незрелим, као да има 13 година. Таквог изгледа и деловања, он срља у наличје света одраслих људи, у тамне квартове „Велике Јабуке”, препуштен себи, потпуно сам, иако све време покушава да успостави вербалну комуникацију са познаницима или пролазним фигурама у свом животу.

По доласку у Њујорк, Холден почиње готово расипно да троши новац који је добио од баке на такси, хотел и пиће, да би се после два дана нашао у непријатној ситуацији са свега неколико центи у џепу. Ученици то понашање дефинишу као типичан тинејџерски однос према џепарцу; пошто новац нису зарадили, млади људи не знају његову праву меру и цену, немилице га расипају на забаву и луксуз, не размишљајући да ће врло брзо остати без прихода. Да је Холден био у ситуацији да мора да заради новац, водио би рачуна да му дуже потраје, али је током ова два дана учио шта значи бити неумерен, наиван, растрошан, како лако може бити преварен и опљачкан, да би се у једном тренутку затекао пијан на улици усред зиме, са свега неколико ситних кованица у центима.

Реконструишући Холденову предисторију, наставник са ученицима тумачи његову згађеност и згроженост школском средином. Последњу ствар коју је у школи могао учинити на јутарњем турниру за мачевање Холден ради погрешно – опрема остаје у метроу, а он то правда својим покушајем да се снађе са мапама. Млади читалац запажа Холденову расејаност и растројеност и мотивише овај његов чин последицом неприпадања екипи. Тимски дух за њега не постоји, а напрегнуте мисли боре се са чињеницом да се следећег дана треба вратити у исти тај Њујорк и признати по трећи пут властити неуспех. Потом се наглашава моменат куповине ловачке капе – у свој тој растројености због јавне срамоте и издаје тима, Холден купује црвену ловачку капу са штитницима – модни детаљ којим се издваја од осталих омладинаца – а која пуно значење добија у разговору са Фебом. Ова капа је метонимијска ознака алегоријске слике ловца у житу који мотри да неко дете не падне са литице, односно племенитог старијег бића које младом човеку неће допустити да се физички, егзистенцијално и емотивно сурва, заштитника који не да младости да пропадне.

Наставник додаје да је Холден изразито рафинисан читалац, са снажним изразом за критичко мишљење, те да му пажњу привлачи класична литература (Томас Харди: *Повратак коренима*, Исак Денисен: *Из Африке*), а да не може да се удуби у бестселере, тривијалну књижевност, филм или позориште. У стању је да поседује своје, неканонско, оригинално тумачење *Ромеа и Јулије*, али да њиме и збуни часну сестру, професорку књижевности са којом разговара. Све што је банално, комерцијално, намењено јефтиној забави масе у култури и уметности за Холдена је површно. Ученици износе став да забавна, тривијална

књижевност није у стању да човека оплемени, а Холден тражи одговоре на питање властитог идентитета, које му класика може пружити.²⁴⁴

2.5.5.4. Холден у школи

Прве асоцијације које ученици имају о амбијенту америчког колеџа јесу типске слике из комерцијалних филмова и серија. Интернатски живот, ученичка братства, чирлидерсице и величање спортских успеха рагбиста, као и успутан, готово површан однос према знању, типизирају их и чине препознатљивим савременом читаоцу. Опис Пенси Препе није битно различит у односу на ову комерцијализовану слику, с нагласком на имовински статус ученика. Традиција се такође истиче као значајна у овом викторијанском здању; бивши ученици, успешни привредници, са сетом и носталгијом обилазе собе и тоалете у којима су угравирали своја имена.²⁴⁵

Упркос славној прошлости школе, тинејдери у колеџу делују просто, алкаво и крајње површно. Наставник од ученика тражи да упореде Стредлетера са којим Холден дели собу и Еклија, момка из суседне собе. Еклијев портрет, дат из Холденовог угла, одаје једног припростог тинејдера који га непрестано узнемирава својим сталним присуством и непоштовањем приватности:

„Био је један од оних високих типова – имао је око 193 – оборених рамена и кварних зуба. Никада га нисам видео да пере зубе. Увек су гадно изгледали, као обрасли жабокочечини, и могла је скоро мука да ти припадне кад га видиш у сали за ручавање, устију пуних пиреа и грашка или нечег. Осим тога, био је пун бубуљица. Не само по челу или по бради, као код већине, већ по читавом лицу. Поврх свега, био је ужасно злобан тип” (Селинџер 2016: 26).

Наставник упућује ученике да издвоје каква осећања Холден гаји према Еклију. Иако је Екли осамнаестогодишњак, а Холден годину дана млађи, он не осећа потребу да поштује хијерархију колеџа и јавно показује колико презире Еклија и његову неуредност. То је посебно видљиво у тренутку када Екли маказицама сече нокте који падају на под, чега се Холден гади. Но, оно што је више изазивало Холденово гнушање по мишљењу ученика је замаскирана Стредлетерова неуредност, односно прототип уредног, згодног младића, који има пуно успеха и у спорту и међу девојкама, али саможивог и егоистичног, што га чини далеко опаснијим од наивно простог Еклија:

²⁴⁴ *Добра стара Јустасија Вај*, лик фаталне жене демонске лепоте из Хардијевог романа *Повратак коренима* које викторијанско друштво одбацује и осуђује, сродна је Холдену по својим тежњама да се отргне од учмале енглеске провинције и побегне у неку урбанију, богатију, слободнију средину. Карен Бликсен, ауторка аутобиографије *Моја Африка*, описује свет слободе, мира и спокоја током година проведених у Кенији. И сама згађена девијантним понашањем свог супруга барона, осмелила се да сама води фарму, што је у то време сматрано незамисливим. Холден се диви јунакињама које су имале довољно смелости да живе живот по својим жељама и страстима, да опонирају наметнутом моралном кодексу, а и сам тежи одласку у дивљину, у живот домородачки, претцивилизацијски.

²⁴⁵ Ученици запажају да бивши ученици Пенсија долазе до новца на не тако чист и поштен начин, бавећи се лифEROвањем и на тај начин стичу ореол успешности. Пример за то је Осенбургер, гробар-капиталиста који је сазидао крила зграде у којој је Холденова соба:

„Намлатио је силне паре као погребник, када је изашао из Пенсија. Шта је урадио – основао је ланац погребних завода по читавој земљи, преко којих човек може да сахрани чланове своје породице за једно пет долара по комаду. Требало је видети старог Осенбургера. Вероватно их је трпао у цакове и бацао у прву реку” (Селинџер 2016: 22).

Прљав пословни подухват сматра се пожељним животним путем, а капиталиста који јефтино тргује смрћу без поштовања према покојницима своју част утврђује кроз задужбинарство, што није последица прања савести колико пореских олакшица које „добрим делом” стиче.

„Стредлетер је био више потајно алкав. Увек је добро изгледао, али требало је, рецимо, видети његов бријач. Био је сав зарђао и пун сапунице, длака и других гадости. Никад га није прао или нешто. Увек је добро изгледао кад би окончао дотеривање, али је свеједно био алкав, ја то најбоље знам. Дотеривао се да добро изгледа зато што је био лудо заљубљен у себе. Сматрао је да је најзгоднији тип на западној хемисфери” (Селинцер 2016: 33).

За разлику од Еклија, повученог у својој мржњи према свакоме, Стредлетер је тип јавног галамције, популарног спортисте, младића који лако заводи девојке и наводи их на прво сексуално искуство, након чега их одбацује. Он сматра да цео свет припада њему, да се подразумева да сме да узме Холденов сако, иако му он то јасно забрањује. Подразумева се и то да му цимер напише састав за домаћи задатак, журећи и удељујући му „две назови шалвие ћушке, што стварно може да изнервира понекад” (Селинцер 2016: 31). Ученици примећују Стредлетерове просечне способности у изражавању; иако је гласан и нападан, он безобзирно тражи да му Холден напише састав с правописним грешкама, како професор не би открио да је реч о раду бриљантног англисте који иронијом судбине, треба да буде избачен из школе, што такође изазива Холденов презир и мучнину. Будући успешни капиталиста не познаје у завршној години средње школе елементарна правописна правила, али његов лик најзгоднијег лика из алманаха надокнадиће овај недостатак, други ће се трудити за њега, а он ће на привлачну спољашњост постизати успехе, кријући своју алкавост и промискуитет. За разлику од асоцијалног и безбодног Еклија, дежурног прљавца и мргуда, који ће увек бити маргинализован и кога нико неће озбиљно схватити јер је ограничен, Стредлетер је тип будућег вође који друге води у пропаст, стичући богатство и друштвени престиж на изабљивању других.

Дискусија се затим фокусира на лик Џејн Галагер, Холденове другарице и платонске љубави. Холденова млада комшиница, ћерка разведених родитеља, живећи са прилично незаинтересованом мајком и мргодним очухом који шета у доњем вешу по кући, постаје биће које млади Холден жели да заштити, да јој олакша прикривен бол и мучнину коју осећа у разореном дому. Холден предосећа да би Џејн могла бити жртва педофилије и инцестуозног понашања, што му она јавно не признаје, али кроз сузу која јој се котрља низ лице док играју чекерс показује колико се осећа незаштићено и беспомоћно. Платонски однос Холдена и Џејн ученици тумаче њеном жељом да буде заштићена и физички неповређена; она га врло чврсто држи за руке у биоскопу, али се не љубе нити долази до икаквог интимнијег односа. Холден и сам признаје да је невин, да се досад никада није указала погодна прилика да буде насамо с девојком. Насупрот њему, Стредлетер је под маском искрености и финоће приморавао девојке на сексуални однос, имајући подршку наставника физичког васпитања Еда Бенкија. Школски систем је зарад спортских успеха давао својим миљеницима да се недолично понашају, што Холден презире. Стредлетер на горку Холденову причу о Џејнином мучном одрастању уз очуха, као „сексуално настројен скот” (Селинцер 2016: 38) има додатну жељу да девојку обешчисти, нема сажалења, нити обраћа пажњу на Холденово упозорење да је имала трауматично детињство: „То га већ није интересовало. Интересовао га је само неки жешћи секс или нешто” (Селинцер 2016: 39). Ученици примећују да то код Холдена изазива гнев; свест о томе да ће Џејн бити повређена провоцира бес који се кумулативно скупља до Стредлетеровог повратка.

Кулминативна тачка Холденовог и Стредлетеровог односа, туча у глуво доба ноћи, изазвана је повређеним Холденовим емоцијама према платонској љубави и Стредлетеровим омаловажавањем есеја који заправо представља Холденово сећање на покојног брата Елија. Стредлетер описивање рукавице за бејзбол уместо ентеријера види као промашену тему и неспособност цимера да му уради домаћи задатак, а Холден, који пати од недостатка фокуса у учењу и склоности ка дигресијама, на овај начин исписује трагично одсуство млађег брата. Након Стредлетерове опаске да није у стању да уради једну једину ствар како ваља, Холден посеже за класичним решењем бунтовног тинејџера, цепа рад и из протеста пуши у соби.

Ученици Холденов протест тумаче као реципроцитет Стредлетеровом понашању; ако Стредлетер може да крши морални пропис школе у колима Еда Бенкија, ни он неће поштовати забрану пушења у соби која је далеко мање неморалан чин. Физичко насрнуће бранитеља части девојке и покојног брата не завршава се добро по њега; уз повређену руку којом не може најбоље да задржи противника, Холден је школски *лузер* коме Стредлетер јасно указује да је сила на његовој страни. Холдену преостаје тек да обрише крвав нос и повуче се код Еклија, са лажним изговором да је бранио његову част.

2.5.5.5. Холденов однос са наставницима

Иако се Холден гнуша буржујског окружења, ученици наводе да у томе није сасвим доследан и да се у суштини јежи сиромаштва. То је видљиво у присећању на цимера из претходног колеца Хутон; док је Холден дошао у интернат са најскупљим коферима од говеђе коже, сиромашни ученик је дошао са јефтиним коферима које је стално крио. Холден осећа изразиту непријатност због његовог присуства да би накнадно обојица тражила да их раздвоје. Сличан доживљај Холден има и према свом професору историје, господину Спенсеру који држи наставу у поодмаклој старости:

„Мислим, био је сав већ прегажен и језиво се држао, а у разред, кад год би пред таблом испустио креду, увек би неко из прве клупе морао да устане и покупи је за њега. По мени, то је збиља ужасно. (...) На пример, кад смо неки ученици и ја дошли једне недеље на топлу чоколаду, показао нам је то прастаро излизано навахо-ћебе које су он и госпођа Спенсер купили од неког Индијанца у Јелоустону. Лепо се видело да је та куповина читав доживљај за њега. (...) Узмите тако неког фосила као што је стари Спенсер и видећете како се радује као мало дете што је купио ћебе” (Селинцер 2016: 13).

Ученици уочавају да Холден има готово сажалјив однос према сиромашном и болесном професору, чак и неку врсту презрења. Педагог који у страху од господина Тарнера, директора школе, држи наставу, а живи у скромној кућици, смешан је и јадан младићима из високог друштва које подучава, чак и ако је једини наставник који је према њима љубазан и брижан. Господин Спенсер, под привидом брижности, носи и једну дозу цинизма и заједљивости, указујући, баш као и директор школе да је „живот једна игра коју играш поштујући правила” (Селинцер 2016:14), али Холден правила фер-плеја у том свету не види, правећи разлику између игре за више и ниже слојеве друштва:

„Игра, ма немој. И то ми је нека игра. Ако се нађеш на оној страни где су све сами грофови, онда је игра у реду – то признајем. Али ако се нађеш на другој страни, где нема никаквих грофова, каква је то игра? Никаква. Нема игре” (Селинцер 2016:14).

Поставља се питање због чега је господин Спенсер забринут за Холдена. Ученици износе став да је, с једне стране, наставник задивљен Холденовим интелектуалним способностима, а са друге стране збуњен његовом жељом да покаже колико је неспособан, ограничен, колико жели да се унизи најконфузнијим есејом о Египћанима које је старац током своје радне каријере могао да прочита. Холден нема лично антипатију према наставнику, чак ни према предмету, довољно је поштен да наставнику искрено поручи:

„Изгледа да нисам у стању да се истински заинтересујем за њих, премда су Ваша предавања веома занимљива. Што се мене тиче, слободно ме оборите јер ионако падам из свих предмета осим енглеског” (Селинцер 2016: 18).

Холденову расејаност и одсутност ученици и сами препознају у властитом школском искуству, признају да често само формално слушају проповеди родитеља и наставника док им мисли лутају у даљину. Док се господин Спенсер упиње да освети и пробуди Холдена,

младић размишља о судбини патака на језерцету у Централ парку, правећи се да је фокусиран на моралну придику:

„Могу тако да фолирам старог Спенсера и да истовремено мислим на те патке. Смешно је то. Човек не мора баш да напреже мозак кад разговара са професором” (Селинцер 2016: 19).

Господин Спенсер зачуђен је и одсуством јасних осећања младића због сталних неуспеха, неуклапања и промена школе, те непостојања забринутости за будућност. Холден то правда одложеном реакцијом. Њега губици и промашаји тек доцније погађају. Ученици истичу јасну контрастивност између жеље наставника да допре до свести ученика и његове равнодушности, приметан је дијалог на различитим таласним дужинама. Израз лица болесног Спенсера је ужасно озбиљан, он Холдену наговештава да ће се забринути за своју будућност, али прекасно. Холден није неучтив и цени труд свог педагога, али ове поруке до њега једноставно не допиру.

Затим се пореди лик господина Спенсера са другим Холденовим наставничким узором, господином Антолинијем. У односу на бедну кућицу и старост господина Спенсера, господин Антолини одише снагом, успехом и енергијом, живећи у луксузном њујоршком стану, налик на домове својих ученика, сусрећући се са њиховим родитељима у голф клубу и другим ексклузивним местима за доколицу и забаву. Ожењен знатно старијом супругом, с којим води озбиљне интелектуалне шале, али и духовит и по тој особини сродан Холденовом брату Д. Б-ју, на први поглед делује као тип покретача за катедром кога би радо следили. Посебно се истиче његова туга над мртвим дечаком који је био жртва наговештеног сексуалног насиља, па је од срамоте извршио самоубиство бацивши се кроз прозор. Из тог угла, Антолини делује као човек пун бриге за децу, нежности и емпатије.

И Антолини примећује Холдену конфузност и склоност дигресијама, слабу концентрацију и расплутост, неуспех на часовима реторике коментарише као пут у пропаст, као пад који му предвиђа у животу, као последицу незрелости:

„Ево шта је рекао: Особина незрелог човека је што за нешто славно хоће да умре, док је особина зрелог човека да за нешто зрело хоће да живи” (Селинцер 2016: 199).

Антолини тражи од Холдена да тврди шта жели у животу, а затим без минута одлагања, почне да се труди, уз прилагођавање школи као институцији. Колико год се гнушао система, младић из стања незрелости треба да пређе у стање одговорности, односно да схвати да бунтовништво без разлога не може бити вечно.

Ученици уочавају да је почетни знак Антолинијевог пада исказан потребам да бившем ученику држи проповед у стању пијанства, а да су његове моралне поуке подједнако конфузне и заплетене колико и свест младића и сама начета алкохолом у глуво доба ноћи. Са грозом, ученици упознају наличје дивног професора, маскираног хомосексуалца и педофила који своје настране пориве крије иза грађанског брака и ауторитета беспрекорног предавача. Јавно лице педагога чисто је као суза, а оно прикривено избија у мраку, у простору приватног деловања. Миловање и глађење косе, претерана присност и непрофесионалан однос наставника према ученику руше Антолинијев ауторитет, али и смисао његових савета и тежњи. Ако је Спенсер деловао убого у свом моралисању са истим закључком, Антолини делује изопачено и лицемерно, те је његов пад у односу на Спенсеров далеко болнији. Спенсера је тек помало поштовао и више сажалевао, а Антолини му је био узор, подстицао га да буде сјајан у енглеском језику, да би се доцније тај исти професор показао као девијантна особа. Пропагатор уклапања у норму система сам крије своју прљаву мрачну тајну коју би друштво осудило да се јавно испољи. Онај који се сажалио над дечаком кога су други

сексуално злостављали, склон је и сам да почини сличан изопачени чин, због чега Холден, под лажним оправдањем да мора узети новац из кофера, згађено бежи.

2.5.5.6. Галерија саговорника

Од одласка из колеца до повратка кући Холден ступа у низ разговора са незнанцима. Снажну потребу за комуникацијом ученици тумаче Холденовом усамљеношћу; у данима кад не може да се приближи породици плашећи се казне, Холден покушава да у галерији узрасно и социјално разнородних ликова пронађе саговорника, можда чак и сродно биће, некога ко ће га разумети и саслушати.

У виду усмених реферата ученици представљају низ Холденових саговорника, епизодних ликова у роману. Сваки реферат укључује елементе спољашњег и унутрашњег портрета саговорника, начин на који га доживљава Холден и обрнуто, Холденев суд о саговорнику, са цитатима из романа којима ће своје тврдње поткрепити.

Реферат: *Холден и госпођа Мороу*²⁴⁶

Госпођа Мороу је била мајка Ернеста Мороуа, ученика са којим је Холден ишао у разред, а са њом је, под лажним именом, разговарао у возу на путу од Пенсија до Њујорка. Лепа, љупка и мила жена већ на први поглед се допала Холдену, у њој као да је видео неку врсту мајчинске нежности која му је недостајала, дах доброте у маси покварених мрачних људи. Госпођи Мороу се представио под лажним именом, јер га је било срамота да призна да је избачен из школе. Тим признањем изгубио би њене симпатије.

О њеном сину Ернесту Холден је имао изразито негативно мишљење. Нервирало га је, што је арогантан, набусит и прост. Ипак, Холден који и сам признаје да је патолошки лажов, пред госпођом Мороу је представио Ернеста као савршеног ученика и друга, школског свеца. Идеални Ернест је скроман, јер одбија титулу председника одељенске заједнице, прилагодљив, лако се уклапа у ново друштво, али и осетљив и оригиналан као личност. Холден улепшава слику Ернеста пред његовом мајком свестан да би она то желела да чује, да би је то усрећило. Када би јавно изнео своје негативно мишљење о Ернесту, она би била разочарана и тужна и вероватно не би желела да даље разговарају. Госпођа Мороу Холдена назива душо, као да је он њено рођено дете, прилично је изненађена овако улепшаним извештајем о свом детету, свесна његових мана, али, као и свака мајка, она је срећна.

При крају разговора свој ранији одлазак из Пенсија Холден пред госпођом Мороу објашњава непостојећим тумором на мозгу који мора да оперише. Зашто се Холден шали са једном тако тешком, често неизлечивом болешћу? Сматрам да је овај тумор метафора Холденовог душевног бола. Он осећа да му је у души тешко, али не уме то најјасније да изрази пред својом саговорницом, па душевни бол представља као рак. Ипак, Холден се одмах каје јер је видео страх и тугу у очима госпође Мороу па покушава да своју изјаву ублажи тврдњом да је то сасвим мали туморчић који ће се лако оперисати. На тај начин он фину женицу уверава да ће му бити добро, а и себе, да ће се извући из стања изгубљености и да ће све на крају бити у реду.

²⁴⁶ Реферат је написала и презентовала Дејана Томић, ученица одељења 8з, у мају школске 2017/2018. године у ОШ „Бранко Радичевић” у Прогару.

Реферат: *Холден, таксист и патке из језера*²⁴⁷

Зашто људи имају потребу да разговарају са таксистима? Зашто таксисте имају потребу да слушају путнике и увлаче их у разговор? Да ли то само желе да прекину време вожње или све помало личи на сеансу код психијатра? Таксисте свакодневно возе најразличитије профиле људи и као да улазе у њихову душу, анализирају њихова осећања. А људи, усамљени у велеграду, неке морају да отворе душу.

Холден два пута разговара с таксистима, прво када се вози у хотел, а касније када одлази до Централ парка, желећи да му завире у душу, да га саслушају.

Првом таксисту Холден грешком даје адресу своје куће, на тај начин несвесно показавши жељу да се тамо врати. Ипак, у страху од казне и одбацивања, тражи од возача да промени маршруту и окрене назад. Његово понашање је таксисту чудно, он мисли да га тај изгубљени клинац завитлава. На све то, Холден жели да сазна шта се дешава са паткама из језерца у Централ парку преко зиме и који оркестри свирају у њујоршким хотелима, а таксиста сматра да је младић умоболан. Тако чудну муштерију скоро није имао и гледа да га се што пре ослободи. Холден таксисту доживљава сасвим другачије: „Био је очигледно идеалан лик за друштво. Изузетна фаца” (Селинцер 2016: 67). Холден је толико усамљен да ће и једног заузетог и нервозног таксисту доживети као кул лика, па га позива на пиће, што овај одбија, немајући ни времена ни живаца за незрелог клинца који не зна шта хоће.

Други такси у који је припит, ноћу, Холден ушао изгледао је језиво. Момак је још усамљенији него током претходне вожње; Њујорк у глуво доба ноћи га чини тужним и депресивним, у толиком граду нема за њега сигурног склоништа. Други таксиста Хорвиц још је нервознији и напетији у разговору са Холденом, а Холден сматра да је он *још већи кул лик* у односу на првог таксисту.

Холден поново започиње дискусију о паткама на језеру, што је и овом таксисту тако чудно и неважно, нешто на шта никада не би обратио пажњу. Он патке замењује рибама у језеру које опет Холдену нису битне, чак му нервозно објашњава читаву теорију опстанка риба под ледом. И он одбија да са Холденом попије пиће, желећи да му види леђа.

Зашто Холден са својим психијатрима за воланом има потребу да прича о паткама? То језеро и те патке су успомена из детињства на неке безбрижне дане када се ту играо са браћом и сестром, када је све било лакше и лепше. Они су се као деца питали где одлазе те патке преко зиме и такво питање није чудно за малу децу, али може бити и чудно и смешно када је постави седамнаестогодишњак. Ово питање за таксисте јесте одраз његове незрелости, а за Холдена питање слободе. Патке ипак успеју да негде одлете или их одатле одведу, далеко од окованог и залеђеног језера, затвора за рибе. Холден се у свом животу осећа као риба под ледом, а желео би да буде слободан као птица и да врати безбрижне дане детињства.

Реферат: *Холден и жене у хотелском бару*²⁴⁸

У прљавом хотелу *Едмонт* налази се место забаве и музике у коме се увече одржавају журке. Пошто се роман дешава током педесетих година прошлог века, музичари свирају цез и играју се окретне игре. На први поглед, *Лаванда бар* делује као пријатно и весело место, али Холден убрзо схвата да је пун лицемера и глупака. Оркестар је свирао лоше, трештали су

²⁴⁷ Реферат је током фебруара школске 2011/2012. године написала и презентovala Марија Пејовић, ученица одељења 85 у Основној школи „Борислав Пекић” на Новом Београду.

²⁴⁸ Реферат је написала и презентovala Александра Миливојевић, ученица одељења 83, у мају школске 2017/2018. године у ОШ „Бранко Радичевић” у Прогару.

и фалширали. Холден је добио најгори сто, скроз позади, а око њега је било пуно разметљиваца са својим *женскама*, а нигде никог његових година.

Најближе Холдену по годинама биле су три пунолетне девојке, знатно старије од њега, али му се оне од свих чине *најпристојнијом друштвом*, а једна му се помало и допала. Холден жели да испадне *фрајер* пред плавушом, зато јој додајује погледе, а потом ју је и позвао на плес. Плавуша је заиста добро играла са њим, али врло брзо је схватио да је реч о *моронкама из провинције* које су дошле у велеград да виде неког познатог глумца или певача или да упецају *неког богатог тина*. Кикотале су се нападно и одавале понашање простакуша и глупих жена. Плавуша уопште није ни слушала Холдена, само су играли; и сам је закључио *да моронке добро играју, а да паметне девојке не знају да играју па са њима можеш само да причаш и да се напијеш за столом*. Холден иронично назива плавушу *краљицом*. Претходно јој је рекао да игра готово добро као његова сестра, а Феба *ђаволски добро, проклето добро игра*. Ову жаргонску фразу из велеграда плавуша доживљава као псовку па га упозорава да пази шта прича. Холден скоро такву глупост није чуо.

На крају, Холдену плавуша и његове другарице постају невероватно досадне, смарају га, па му ни плес више није занимљив. Девојке брзо схватају да је реч о клинцу, смешан им је и не схватају га озбиљно. Плавуша је мало убила време са њим, а он ју је опет ложио да је видео чувеног глумца Гарија Купера у холу што је она веома озбиљно схватила:

„Само што јој нисам сломио срце – најозбиљније. Баш ми је било жао што сам је зезао. Неке људе не треба зезати, чак ни када то заслужују” (Селинцер 2016: 82).

Жељне чари велеграда, девојке су спремне да убију време са *клинцем* који добро игра, али када га прерасту, постаје им досадан. Оне желе даље да *освоје град*, следећег јутра планирају да оду на ревију у Радио-сити, *на фенси догађај на фенси месту*. Иако их назива моронкама и исмева њихове глупе и смешне шешире и то што су дошле из мањег града, Холден би их још задржао да остану јер је усамљен. На крају, он и сам каже колико је провод по клубовима бесмислен; уколико немаш крај себе девојку коју волиш, све постаје празно и глупо, показујући колико би заправо волео да се заљуби и осети боље и лепше.

2.5.5.7. Хотел као хронотоп блудног места

Од ученика се тражи да опишу хотел у ком је Холден одсео и да протумаче његову симболику. С обзиром на шкакљиву и провокативну тематику и чињеницу да се први пут сусрећу са мотивом проституције у књижевности, наставник подстиче ученике да речником прикладним за школску употребу зрело и одговорно приступе овој теми.

Ученици хотел представљају као јефтино и запуштено место безакоња и неморала, где вребају бројне опасности. У почетку, Холден још увек нема увид у то у какву *јазбину* је упао, да је *сулуди* хотел стециште *перверзњака* и *дегенерика*. Соба у којој је смештен мрачна је и одвратна, са погледом на прозоре иза којих се крију гости прилично изопаченог понашања (мушкарац који се пресвлачи у женску одећу, мушкарац и жена који гргоћу воду док се љубе). Такав амбијент наличје је престонице, града греха, стециште свих грехова света одраслих пред којима је Холден згрожен.

Већ уласком у хол или у лифт гост хотела може доћи у контакт са организованој проституцијом. Наставник поставља питање ученицима зашто је лифтбој решио да баш Холдену понуди услуге проститутке и да га потом опљачка. Холден је, како кажу ученици, својом незрелашћу и наивношћу био погодна жртва; лифтбој је лако могао закључити да је момак први пут у хотелу, да би можда желео да истражи свет чулности, али да нема искуства и да се лако може насамарити. На питање зашто је Холден пристао на услуге проститутке, ученици дају прецизан одговор – њему није било до чулних задовољстава, већ до друштва и

разговора, па се надао да ће условном куповином љубави стећи саговорника, можда чак и душу која ће га разумети.

Проститутку Сани ученици описују као младу девојку прерано лишену емоција и емпатије, женско биће мучне судбине која продају тела другима схвата као посао, без потребе да се на било који начин зближава умом и духом са муштеријом. По годинама и сама тинејџерка, Сани је прагматична и хладна; она не разуме Холденову потребу за разговором, сматра је губитком времена, *смарањем*. Холден је спреман да плати за разговор, тако да она не би изгубила профит, али Сани не проналази тему коју би са њим покренула. Духовно испражњена, Сани нема жељу да прода свој унутрашњи свет, осећања, способност слушања других. Холден јој је досадан и напоран, чини је нервозном и напетом. Такође, Сани је Морисов саучесник у новчаној превари; како је Холден одбио да плати десет долара уместо договорених пет, Сани позива макроа да пребије дрског клинца и узме му новац, научивши га лекцији из закона подземља – са организованом проституцијом нема шале, она је сурова и не прашта.

Ученици напомињу да Холден напушта хотел претучен, понижен, свестан да је опљачкан, односно да му је преостало врло мало новца. Изгубљен и збуњен, Холден се упућује на железничку станицу, где наставља свој низ разговора, овога пута са часним сестрама, што се представља рефератом.

Реферат: Холден и часне сестре²⁴⁹

Холден је на железничкој станици упознао две часне сестре које су по занимању биле наставнице. Холден им помаже око кофера, ипак он није дечко без манира и лепог понашања. Можда је помало сноб јер је приметио да часне сестре носе јефтине кофере, али кад одрастеш међу *буржујима*, тешко ти је да схватиш да други немају то што ти имаш. Часне сестре су се одмах допале Холдену. Биле су драге и љубазне, а он на такво понашање није навикао. Дао им је чак и прилог за цркву, а био је готово сасвим без новца, показујући хуманост и дарезљивост. Оставио је веома леп утисак на њих.

Једна од сестара била је професор енглеског језика, а то је био Холденов омиљени предмет. Одмах су почели да дискутују о лектури и то о теми секса у *Ромеу и Јулији*. Холдена је збуњивало како се једна опатица осећа када о томе треба да прича са децом. Холден је показао да је начитан, поменуо је озбиљне књиге из школске лектуре. Холден, као и ми, тешко памти имена ликова кад чита лектуру, зато часна сестра мора да га подсети како се зове лик кога је Ромео убио у књизи. Холден има неко своје мишљење о тој књизи, које се не поклапа са професоркиним мишљењем. Почео је много да филозофира и да износи неке чудне утиске о књизи. Мислим да је тада часна сестра изгубила симпатије према њему, зато га је питала у коју школу иде. Рекла бих да су обе пожуриле даље да избегну даљу причу с њим, али су до краја ипак остале љубазне и fine.

Холден је младић који има нешто религиозно у себи, иако тако не делује. Он поштује цркву и опатице показујући културу и васпитање. Наравно, његово необично разумевање школске лектуре може нервирати професорку, она има своје мишљење о лектури и не толерише да неко каже да није луд за Ромеом и Јулијом, али ипак мислим да је овде показао своју добру страну.

²⁴⁹ У децембру школске 2016/2017. године реферат је написала и представила Анђела Јелесијевић, ученица одељења 83 у ОШ „Бранко Радичевић” у Прогару.

2.5.5.8. Мотив бекства

Једно од општих места цинс прозе јесте продор тинејцера из једног зацртаног, устаљеног малограђанског света у неку чистију и непосреднију средину, што је суштински преобликован мотив гордог усамљеника из епохе романтизма, као и одлазак у природу као топус *locus amoenus*, преузет из античке аркадијске традиције. Претходно протумачивши лајтмотив патака у језерцету у Централ парку, са ученицима је потребно истаћи она места у роману у којима Холден пред другима вербализује своју потребу за бегом од света. Ученици издвајају три сцене у роману:

1. разговор Холдена и Еклија о одласку у манастир;
2. Холденова просидба Сали Хејзи и жеља да оду заједно на север;
3. Холденова порука Феби да ће напустити град и упутити се у самосталан живот.

Тражећи бег у чистији свет од онога који га гуши, Холден посеже, по мишљењу ученика, за типично незрелим тинејцерским средством, бегом од куће. Манастир се као прво решење Холдену указује док се након туче са Стредлетером склања у Еклијеву собу. Но, оно што Холден доживљава као егзистенцијално питање, Екли као католик и верник доживљава као *спрдање са религијом*. Монашки живот изискује одрицања, а Холден је у страху од уклапања у неку нову заједницу, пошто се до сада нигде није нашао нити уклопио, те одустаје с изјавом да ипак неће да прими толику жртву да би завршио са *неким глупим скотовима*. Речено је да Холден у сусрету са опатицама поштује религију, али није баш толико луд да би се одрекао световног живота зарад посвећености Богу.²⁵⁰

Други покушај бекства у свет везан је за наивно наговарање Сали Хејз, девојке с којом има површну везу и која га стално позива да за Божић заједно оките јелку. Немајући коме да се јави, након одласка на јефтину комедију и неуспелог клизања, Холден предлаже девојци сасвим неочекивано да са њим побегне од куће, да иду на север, живе у колиби од чисте љубави и његовог физичког рада. Сали је потпуно свесна да је Холденов предлог чиста лудост и да се тако нешто не чини са седамнаест година:

„ – Зато што не можеш, и готово. Пре свега, обоје смо буквално још деца. И да ли ти је икада пало на памет шта би радио ако не би нашао посао када понестане пара? Умрли бисмо од глади. Све је то таква фантазија да није чак ни...” (Селинцер 2016: 142).

Ученици сматрају да је Сали од Холдена стабилнија и зрелија, свесна да такав подухват може само да их упропасти. Она воли Холдена, али сматра да ће тек након што заврше школе и одрасту, моћи да ступе у заједнички живот, на начин на који то конвенционално друштво очекује. Али, Холден не жели да испуни грађанску коректност; он се жежи времена када ће га свет одраслих људи приморати да буде један од њих, да се укључи у досадне ритуале које прате његови родитељи, поштује форму грађанског брака, конвенционалних забава, друштвених контаката и да се утопи у свет високог пословног друштва.

²⁵⁰ Наставник напомиње да млади људи одлазе у манастире мислећи да ће монашењем решити своје спољашње и унутрашње проблеме, а притом суштински нису спремни за одрицање. Стога у цркви постоји период искушеништва када игуман и братство манастира врше процену да ли је искушеник достојан монашког чина. Уколико је претходно обрађено Теодосијево *Житије Светог Саве*, ученици ће се присетити да је Растко дочекао очеву потеру у световним хаљинама, као искушеник, да би се по монашењу указао у мантији, дајући своју одећу и пострижане власи војводи са писмом за оца. Расткова воља снажна је и чврста док је Холденова идеја тренутна, *тражење* изгубљеног тинејцера. Иако су обојица у истом узрасту исказали исту жељу, реч је о контрастивним личностима по снази духа и карактера. Обојица презиру материјално окружење из којег су потекли и конфронтирају се родитељима, али док Холден, вођен љутњом и бесом, показује несталност и лабилност духа, Растко је вођен вером, надом и љубављу и показује стабилан ум визионара и просветитеља.

Желео би да води чист и неискварен живот сиромаша, да цепа дрва окружен дивљином и да га у том повратку природи и коренима Сали подржи. Такав рез, сматра он, могуће је учинити док још увек може да се опире систему, док још увек верује у тинејџерск бунт, док још увек није везан за норму и конвенцију. У свету конвенција Холден не би имао за шта да се бори, све већ има дато и наслеђено, а у свету дивљине сваки дан би био борба за егзистенцију, корисно деловање би га покретало, борба за егзистенцију водила напред. Ученици примећују да, колико год желели да мењају свет, себе не сматрају довољно зрелим и способним да учине овакав радикалан корак, а процењују да ни Холден, осим младалачког сањарења, не би био способан да опстане у суровом свету без повластица и заштите родитеља. Они оправдавају Сали која није спремна да упропасти властити живот зарад тинејџерске љубави, доживевши је као разбориту девојку са реалним погледом на свет.

Трећи пут Холден наговештава да одлази у поруци сестри Феби, јутро након непријатног искуства у Антолинијевом стану. Жели да се опрости с малим бистрим бићем које воли. Ученици Фебу доживљавају као окретну и паметну девојчицу, позитивну, насмејану и ведру, изузетно интелигентну и виспрену, а уочавају и да јој се Холден искрено диви. Феба је енергична и пуна живота, воли да се игра и плеше, а њен спољашњи и унутрашњи портрет Холден је најдетаљније и најпрецизније представио замишљеном читаоцу у својој галерији ликова, што показује колико му је у животу значајна и драга:

„Требало би да је видите. Тако лепо и бистро дете никад у животу нисте видели. А она је заиста бистра. Мислим увек је имала све петице у школи. (...) Има онако црвену косу, помало сличну Елијевој, која јој је лети сасвим кратка. Лети, она је заглади иза ушију. Има лепе, мале уши. (...) Прилично је мршава као и ја, али онако лепо мршава. Као неко ко је створен за рошлуе. (...) Мислим, ако Феби кажеш нешто, она тачно зна о чему говориш. Можеш чак свуда да је водиш. Ако је поведеш на неки добар филм, она зна да је то добар филм. (...) Једини је проблем што је понекад сувише осећајна. Веома је емотивна за свој узраст. Најозбиљније. Стално пише књиге. (...) Стварно је краљица. (...) Она сад има десет година и није више тако мала, али и даље сваког одушевљава – сваког ко има нешто у глави, мислим” (Селинцер 2016: 74–76).

Лако се запажају Фебина љупкост и допадљивост, снага и виталност које фасцинирају. Ученици закључују да Феба није тип *штреберке* без духа. Она је интелигентна, маштовита и веома креативна, воли да пише детективске романе о девојчици-шпијуну, као да са Д. Б-јем²⁵¹ дели таленат за писање. Холдену је слична по томе што уме да разликује добар од лошег филма, има изграђен укус, а омиљени филм јој је *39 степеника*, Хичкоково култно остварење. Али, наставник ће скренути пажњу ученицима, са Холденом дели и осетљивост, што ће се рефлектује у сцени њиховог другог сусрета.

Током првог сусрета, Холден је у улози ученика коме Фебе држи буквицу. Ученици сматрају да је млађа сестра преузела улогу родитеља пред незрелим старијим братом који оцу и мајци на очи не може да изађе. Пијан и дезоријентисан, Холден доноси крхотине плоче које јој је претходно купио, и тај последњи знак пажње није сачувао. Феба је ипак захвална. Наставник истиче да она уме да цени братовљеву пажњу, чак јој и те крхотине много значе, јер су дариване од срца.

Наставник поставља питање како се Феба осећа када сама закључи да је Холден истеран из школе. Ученици запажају да је Феба изненађена, запањена, чак и љута на Холдена јер није успео да издржи изазов да бар у некој школи опстане. Девојчица која је одличан ђак

²⁵¹ Наставник упућује ученике да размисле зашто је Феба у ноћи Холденовог доласка спавала у Д. Б-јевој соби. Иако тај поступак мотивише тиме што је њена соба мала, Феба заправо жели да спава тамо где је боравио онај брат с којим је интелектуално сродна. Њу фасцинира Д. Б-јев велики писаћи сто, место на коме је написао све те сјајне кратке приче, пре него што *се продао* Холивуду. То је свакако мотивише да и сама ствара. С друге стране, то је и знак њене самоће, она тражи место у коме се, макар посредно, осећа присуство своје браће.

и одлично се уклапа у школску средину, Холдену сасвим супротна, не презире брата што је лош ђак, него зато што одустаје, што није истрајан и што ће изазвати разочарање и бес родитеља. Арогантно и доминантно, Феба решава да преваспита брата, што делује помало и смешно у Холденовим очима: „Понекад говори као нека учитељица, иако је још дете” (Селинцер 2016: 177). Такође, ученици примећују да Феба веома пажљиво слуша Холдена, што ни са једним саговорником није доживео, али и да је иритира када Холден псује; она не воли прост речник који временом код многих тинејџера постане део омладинског комуницирања. Феба такође постаје нека врста психијатра; оно што није добио у разговору са таксистима, вивисекцију душе, Холден добија од чистог и неисквареног детета, које га добро познаје и спремно је да му отворено укаже на његове мане. Феба запажа да он заправо *не воли никога и ништа*, нити да показује интересовање према ичему испољавајући изразиту зрелост и проницљивост, емпатију, али и способност читања душе. Она сматра да недостатак љубави према људима, појавама и предметима чине Холдена несрећним, отуд потичу и недостатак амбиције и неуспех у школи. Да би био вољен, човек мора да воли, а вечити Холден презир према скоро свима и скоро свему чини га изопштеним у друштву²⁵².

Управо на том месту у роману Холден износи свој нејасни план о будућности, жељу да буде *ловац у житу*, тежећи да другу децу спасе с руба пропасти на коме се осећа да се тренутно налази. Кроз свој однос према Феби, али и друге коментаре о малој деци коју увек посматра као бића достојна дивљења и поштовања, Холден показује дубоку веру у снагу детињства које свет чини бољим и лепшим. Изрицање жеље да чува децу и бави се њима, по мишљењу ученика, добар је наговештај зрелости, јер би тај посао подразумевао осећање одговорности, што се сматра видом зрелог поступања.

Наставник враћа ученике на Фебину осетљивост, пошто ова десетогодишњакиња наредног дана ипак решава да пође за братом. Ученици ову њену одлуку правдају тиме што се већ суочила са губитком Елија и одласком Д. Б-ја у Холивуд, те да не жели да изгуби и Холдена. Иако је Феба спремна да *покрије* брата пред мајком слагавши да је пушила у соби, што је шокантна храброст за дете од десет година, Холден је ипак довољно зрео да не би допустио сестрици да срља с њим у непознато. Феба тек тада показује дурење типично за дете које не добије оно што жели. Љутња, бес и страх од губитка брата јачи су од разума који је претходне ноћи показала. На том узрасту снага срца је свакако јача од снаге ума, па јој ученици не замерају дечје хистерисање. Индикативно је да Феба, иако одбија да говори са Холденом ходајући с друге стране улице, све време прати брата до Зоолошког врта. Ученици овакво њено понашање тумаче расцепом између детиње повређености и тежње да Холдену покаже да не жели да се одвоји од њега, да он мора бити негде ту, присутан у њеном животу.

У дискусији се наглашава да Холден тек тада схвата да је бекство од средине излишно јер је бег од себе немогућ, те да проблем не лежи само у његовој спољашњости, већ је његово унутрашње устројство несређено. Мора се вратити кући, а потом и потражити стручну помоћ. Наставник поставља питање ученицима где је тачно Холден преломио и тражи да објасне зашто се то десило баш ту. Ученици објашњавају да се то дешава покрај старог рингишпила који везује Холдена за дане раног детињства; слика Фебе на коњићу је слика њега из доба детиње невиности и времена када је све било боље. Док се Феба врти округ, Холден *премотава* свој живот и тражи начин да затвори круг бесциљног тумарања, да скуп

²⁵² Наставник додаје да Феба на свој дечји начин уочава да Холдену фале емоционална (EQ) и социјална интелигенција (SQ), јер коефицијент интелигенције (IQ) није довољан за успех у друштву. Потребне су и емотивна мудрост и мудрост сналажења у свету у коме живимо. Постоје бројни примери особа са изузетно високим коефицијентом интелигенције који су живели несрећно или нису успели у животу због емотивне крхкости и несналажења у свету око себе. Ова тема може бити полазиште за дискусију на теме обухваћене наставним садржајима Грађанског васпитања, као и на радионицама професионалне оријентације у оквиру часова одељенске заједнице.

храброст, врати се кући и суочи се с родитељима. Такође, Холден тражи начин да поврати своју духовну чистоту и емотивну стабилност, да поново осети љубав.

Наставник тражи од ученика да повежу мотив пљуска са Холденоим осећањем блажености и среће, а ученици сматрају да је киша условно спрала талог Холденове неосетљивости и прљавштине, да га је прочистила. Иза кише увек следе дуга и сунце, наговештаји нечег бољег и лепшег:

„Људи моји, одједном је почело да пљушти као лудо. Лило је као водопад, кунем се. Сви родитељи и мајке и остали пожурили су да се склоне под кров рингишпила, да не покисну до коже или нешто, али ја сам још неко време остао на клупи. Прилично сам покисао, поготово врат и панталоне. Она ловачка капа ме стварно штитила, у неку руку, али сам ипак покисао. Било ми је свеједно. Одједном сам осетио толику срећу, гледајући Фебу како кружи наоколо. Само што нисам почео да кличем, толико сам био срећан, ако вас баш занима. Једноставно је била невиђено лепа док је кружила наоколо, у том плавом капутићу и све. Боже, волео бих да сте били тамо” (Селинџер 2016: 223–224).

2.5.5.9. Приповедачки поступак у роману *Ловац у житу*

У завршним фазама тумачења романа *Ловац у житу* потребно је осврнути се на кључне композиционе одлике дела. Како је наратор уједно и главни лик дела, присутно је приповедање у првом лицу као исповест протагонисте, носиоца приповедне ситуације. На питање зашто је аутор одабрао управо овакав тип приповедања ученици одговарају да он делује непосредније и аутентичније него да је роман исприповедан у трећем лицу; Холден је читаоцима отворио душу, представио најкритичнији период свог живота. Како је Холден већ смештен у психијатријску установу и присећа се лутања по Њујорку са временске дистанце, ученици ће истаћи да је фабулативни низ дат ретроспективно. Уз главни ток нарације и низ Холденових сусрета са знаним и незнаним саговорницима, као и присуство градације у спознавању беде велеграда и наличја света одраслих, наставник напомиње да се Холден често користи асоцијативним приповедањем, односно неки детаљ из главног тока нарације наводи га да се присети неких ранијих догађаја који спадају у предисторију његовог живота наводећи ученике да издвоје неке од асоцијативних епизода, што може бити радни налог на часу додатне наставе:

- Холден, приповедајући о првом разговору са Еклијем, помиње како је ставио црвену ловачку капу на главу да би потом вратио време са вечери на јутро, описујући губитак мачева у метроу и куповину капе у Њујорку;
- Стредлетер помиње да има судар са Џејн Галагер, а Холден се сећањем враћа на претходно лето када јој је био близак;
- рукавица за бејзбол је окидач за присећање на прерани Елијев одлазак;
- Холденова жеља да позове Фебу из хотелског салона покреће сликање детаљног спољашњег и унутрашњег портрета девојчице;
- јефтине картонски кофери часних сестара иницирају сећање на Холденовог сиромашног цимера из једне од претходних школа који је од стида сакривао своје јефтине кофере;
- одлука да у глуво доба ноћи потражи смештај код господина Антолинија мотивисана је поштовањем које је имао према свом наставнику, али и сећањем на смрт дечака кога су вршњаци натерали да изврши самоубиство, а чијем мртвом телу је једини Антолини од свих наставника пришао.

Почетак 1. и 26. поглавља отварају и затварају круг Холденових сећања. Ученицима Холденово приповедање наликује на исповест пред психијатром, као да је, после низа неуспелих покушаја претресања властитих болних тачака, читалачку публику (коју често адресира са *људи моји*) поставио у позицију психијатра који слуша. Ученици запажају да Холден још увек није разрешио своје животне дилеме, да не зна како ће се суочити са повратком у школу, његово лечење још увек траје. Холден не зна одговоре из будућности, чека да се будућност деси да би знао одговор на питање психоаналитичара – мисли ли по изласку из установе да се посвети учењу. Холденов однос према исприповеданом наративу такође је нејасан, он не зна шта да мисли о томе. Такав став приповедача-протагонисте, по мишљењу ученика, очекиван је и логичан. Лечење душе је дуг и мукотрпан процес и потребно је да прође још времена да се Холден опорави. Ученици примећују да је Холдену помало и жао што је толиким људима испричао све то, али и да му галерија невероватних ликова са којима се сусретао ипак недостаје, што указује на то да су помало почеле да му се буде позитивне емоције према спољашњем свету који је до тада презирао или мрзео:

„Знам само да ми некако недостају сви о којима сам причао. Чак и Стредлетер и Екли, на пример. Мислим да ми недостаје чак и онај глупи Морис. Чудно је то. Немојте никоме никад ништа да причате. Ако то урадите, одмах ће почети да вам недостају, сви они” (Селинцер 2016: 225).

2.5.5.10. Језичка анализа *Ловца у житу*

Језик којим се Холден служи бескомпромисан је омладински жаргон, аутентичан говор седамнаестогодишњег тинејџера ког је формирала метропола, те му нису страни жаргонизми и вулгаризми, који дају експресивно-емоционалну ноту у дијалозима и монолошкој исповести.²⁵³ Уколико се језик у роману тумачи фронтално, уз анализу тематско-мотивског слоја романа, треба водити рачуна да експлицитни језички изрази не буду иницијална каписла за охрабривање вербалних испада ученика са проблематичним понашањем. Као вид добре вежбе за завршни испит, ученицима би требало задати радне налоге на наставном листићу у којима ће подвући жаргонске лексеме и фразеологизме, мотивисати њихову употребу и покушати да их замене стандардним језичким изразима.

Неретко, језички стандард не може имати ону експресивну снагу коју жаргон као нестандардни језички веријетет може изазвати, те ученици изводе закључак да је у књижевноуметничком тексту за младе пожељно и потребно жаргоном осликати свет тинејџера, баш као што је примерено да се у текстовима лоцираним у појединим дијалекатским подручјима користе дијалектизми и локализми, о чему је говорено у поглављу о тумачењу непознатих и мање познатих речи у Сремчевом „Чича Јордану”.²⁵⁴ На лингвистичкој секцији, уз *Речник жаргона Драгослава Андрића* могао би се сачинити Холденов речник жаргонских израза и фраза као групни рад ученика заинтересованих за језичка истраживања. У ту сврху могле би се искористити мале свеске-речници²⁵⁵, какве ученици воде на часовима

²⁵³ Два најзначајнија превода овог романа, *Ловац у житу* у преводу Драгослава Андрића из 70-их година 20. века и *Ловац у житу* Флавија Ригоната, који је настао двадесетак година касније, показују на измене у жаргону у српском језику у том временском распону. Оба преводиоца су се водила духом времена у коме су преводили, тежећи да роман приближе тинејџерској публици. Читање романа у оригиналу могло би дати слику америчког жаргона с половине двадесетог века, како би се ухватио дух времена Сједињених Америчких Држава након Другог светског рата.

²⁵⁴ Управо одломцима из ова два текста може се показати се колико се књижевноуметнички стил може разликовати од књижевног (стандардног) језика, те направити унутарпредметна корелација са наставом Лексикологије. Уколико се придодају и сегмент из Нушићевог драмског текста *Алфабета* и Кочићевог *Јазавца пред судом*, може се указати на упливе административног стила док Вернов роман *20 000 миља под морем* обилује примерима научног стила. Како се функционални стилови обрађују у седмом и осмом разреду, а спадају у наставне садржаје присутне на завршном испиту, пожељно је да се на примерима из ових и других познатих и непознатих књижевних и ванкњижевних текстова увежбају и обнове.

²⁵⁵ Свеске-речници веома су погодне при тумачењу непознатих и мање познатих речи, када ученици записују реч или израз у књижевом делу, а потом му одређују значење, на часовима Лексикологије при записивању примера лексичких процеса,

страних језика, где би с десне стране бележили жаргонски израз, а са леве стране превод на стандардни језик или да неке данас већ помало архаичне жаргонске варијетете у преводима замене онима који се сада користе. На тај начин би се уважила потреба ученика да се лексички слојеви који они употребљавају у свакодневной комуникацији уврсте у наставни процес, да се објасни њихова стилска улога и функционалност, те да се на занимљив и динамичан начин повежу настава Књижевности и настава Језика.

2.5.5.11. Завршна разматрања

Наставна анализа овог романа покреће бројна, актуелна и потребна питања ученика и отвара пут за средњошколска тумачења егзистенцијалног положаја лика у класичној и савременој литератури (Ежен де Растињак, Чајлд Харолд, Ана Карењина, Фата Авдагина, Јозеф К, Ахмед Нурудин, Мерсо, Антигона, Хамлет). Појединац који се опире средини или систему у коме живи и који му намећу своје вредности и ограничења, тема је која повезује омладинску и високу књижевност са егзистенцијалним елементима²⁵⁶ у карактеризацији ликова.

Читање овог романа захтева аналитичку зрелост и озбиљно приступање теми, који жаргонске упливе неће банализовати, већ схватити њихову уметничку сврху у књижевном делу. Како они ученицима нису непознати из дела које ваннаставно читају, они схватају њихов стилски значај у сликању савременог урбаног подручја и савременог омладинца. Конфликт појединца са светом као и са самим собом заоштрава се путем нестандардног језичког веријетета који има књижевноуметничку, емоционално-експресивну вредност. То је видљиво и приликом писања реферата о епизодним ликовима; ученици уносе жаргонске лексеме и фразеологизме да би у свом излагању јасније уочили однос одређеног саговорника са збуњеним јуношом, користе цитате жаргонског карактера, али то схватају као стилогено средство, а не средство за нарушавање дисциплине. Читањем овог романа, ученици се упознају са обрасцем стварносне прозе из романа Драгослава Михаиловића *Кад су цветале тикве*, који је, из сличних разлога као и *Ловац у житу* осмацима, један од омиљених лектирских наслова ученицима средње школе.

Композициони захвати, засновани на ретроспективном приповедању у првом лицу које се прекида низом асоцијативних сећања, такође уводе ученике у сложенија композициона штива у којима протагониста, истовремено и наратор, у критичном моменту преноси читаоцу своје проблемско искуство (Ахмед Нурудин, Мерсо). Појам оквирног приповедног места повезује овај наслов са Ђопићевим *Магарећим годинама*, али док је Бихаћ из 1942. године јасно маркиран, код Селинџера је душевна болница дата тек у кратким назнакама, те је потребно нешто зрелије читалачко око и већа пажња у читању да би се открио Холденов статус у моменту казивања. На тај начин се ученици уче да веома пажљиво прате значајне композиционе поступке који могу бити дати у свега неколико речи или реченица, што је доцније значајно при рецепцији композиције *Проклете авлије* (статус младића на прозору у приповедном кругу).

Идејни слој дела, који критикује Холденову незрелост, али има пуно разумевања за узроке његове трауме и побуне, даје могућност да се криза младог бића може превладати, што је снажна традиција књижевности за децу и младе која деци у невољи даје шансу. Могућност позитивног завршетка ученици подржавају и у томе виде начин за превазилажење властитих проблема. Зазор према консултовању стручног лица детету са емоционалним и

али и на часовима Правописа, када се евидентирају типске грешке по систему *није – него* (с десне стране, црвеном оловком пишу се правописне и стилске грешке ученика, а са леве, плавом оловком, нормирани облик који ученици треба да усвоје).

²⁵⁶ Појам егзистенцијалног не везује се само за егзистенцијализам Сартра и Камија, већ шире, за све књижевне епохе и поднебља у којима се поставља питање идентитета и положаја појединца, што је видљиво и у систему набројаних ликова, од грчке античке трагедије и ренесансе, преко романтичарских и реалистичних, до ликова до двадесетовековних наратива.

психолошким проблемима могуће је превазићи читањем овог романа; Селинцер младе људе упућује да је потреба за разговором и емпатијом неопходна, али да ни вршњачка средина, ни породица, ни узор међу старијима, понајмање случајни пролазници не могу решити муку душе за коју решење може имати стручно лице.²⁵⁷

У свету литературе са сродном тематиком која не улази у опсег књижевности за децу и младе, као што ће ученици и сами приметити, не нуди се могућност решења; инаћење Симана Васковића своје аге, узроковано променом власти у Босни и Херцеговини 1878. године, доводи га у стање беде и губитништва, а љубав Омера и Мериме и Ромеа и Јулије која се супротставља вољи женикове мајке шаље их у смрт. Исповедник у кризној ситуацији у свету одраслих људи страда: и Мерсо и Ахмед Нурудин по изнетој исповести бивају убијени, Антигона као поборница божјих закона над људским стиче статус трагичне хероине. То је литература света одраслих људи у којој је такав завршетак логичан према законима стварности. Али, хумана вредност књижевности за децу и младе је у вери у младе страдалнике, у залагању да се у својим осетљивим годинама могу изборити са невољом, даје им се шанса. Ту могућност шансе и вере у позитиван исход млади читалац требало би да задржи и када узрасно и читалачки стаса; када се нађе у свету одраслих људи, окружен свим суновратима идеала и међама стварности, умеће да снагом вере у позитивну промену превазиђе тренутне тескобе, што је значајан допринос књижевности за децу и младе у јачању емоционалне и социјалне интелигенције.

²⁵⁷ Наставник српског језика, може имати снажну емоционалну-емпатијску улогу у развоју ученика, често кроз дискусије на часу, исповести у писменим задацима и кроз разговоре са ученицима о текућим проблемима о учењу и дисциплини, буде у ситуацији да уочи проблем, да га ученици доживе као особу од поверења и повере му неку своју дилему и бригу, тражећи решење. Ако решавање тих проблема превазилази његове стручне могућности, консултовање педагошко-психолошке службе може бити од велике помоћи, а ученик разговоре са стручним сарадницима треба да схвати као организован пут за побољшање свог понашања и учења, јер је и Холден Колфилд потражио решење на тај начин. Тако се и руше малограђанске предрасуде према људима који траже помоћ психолога и психијатара, а ученици охрабрују да сваку своју животну, развојну или психолошку кризу могу превазићи.

***2.6. САВРЕМЕНЕ КЊИЖЕВНЕ ТЕОРИЈЕ И НАСТАВНО ЧИТАЊЕ ПРОЗНЕ
КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ***

2.6.1. ИМАГОЛОШКО ЧИТАЊЕ РОМАНА *МОЈ ДЕКА ЈЕ БИО ТРЕШЊА* АНЂЕЛЕ НАНЕТИ У ШЕСТОМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ²⁵⁸

2.6.1.1. Уводна разматрања

Истицање вредности мултикултуралног друштва, перспективе поднебља, нације, културне и друштвене групе, као и позиционирања односа Ја – Ти и Ја – Други, отворило је могућности да се садржаји књижевних текстова тумаче кроз постулате имагологије, која је уграђена у суштину савремене поетике књижевности за децу и „осетљиве”. Примена ове теорије биће приказана на примеру наставне обраде романа *Мој дека је био трешња* Анђеле Нанети.

Имагологија као рубна дисциплина компаративне књижевности свој почетни фокус тражила је и проналазила у свести једног националног и културног идентитета према неком другом културном и националном простору, односно у појмовима стереотипа, слике и израза једне нације у очима других нација, укључујући и историјске, географске (нпр. однос село – град, однос становника различитих географских регија, центра града и периферије) и социолошке односе (став које различите образовне, друштвене, узрасне, професионалне групе имају једне према другима), али се временом концентрисала и на шире посматрање односа Ја – Други, маркирајући и аутоимагинацију на менталној слици појединца наспрам света који га окружује, као и слике који Други имају о најчешће онеобиченом субјекту.

2.6.1.2. О Анђели Нанети – мотивација за читање биографијом аутора

Један од најприхваћенијих и ученицима најпријемчивијих наслова у лектури за шести разред свакако је роман са породичном тематиком *Мој дека је био трешња* ауторке Анђеле Нанети. Анђела Нанети је италијанска књижевница, по вокацији историчар средњовековне уметности. Радећи у Пескари у основној и средњој школи, укључивала је своје ученике у бројне пројекте и истраживања. Њен први роман за децу, *Адалбертова сећања*, преведен широм Европе, био је оцењен као дефинитиван и недвосмислен сигнал обнове породичне тематике у италијанској књижевности за децу. Током 1995. године, као афирмисан и награђиван аутор, напушта рад у настави да би се у потпуности посветила писању. Сматра се да је њен најуспелији роман *Мој дека је био трешња* (2002), који је преведен на 23 светска језика и овећан бројним међународним књижевним наградама. Овај роман је топла прича о одрастању дечака Тонина у расцепу између живота у граду и чудесне слободе на селу, описује сукоб култура урбано – рурално и тежњу да се човек врати неким изворнијим, природнијим односима, лишеним градског немира и незадовољства, а присутни су и еколошки аспекти очувања природе, сродни мотивима „Јабукe на друму” Вељка Петровића. Дело поседује изражене васпитне елементе који развијају емпатију код ученика, тежећи да разбије уврежену стереотипију о урбаној култури као „вишој” и сеоској култури као „нижој”.

Истраживачки задатак: Пронађите на интернету биографију Анђеле Нанети. По чему је значајан роман *Мој дека је био трешња* у италијанској књижевности? На које језике је преведен? Покушајте да пронађете неке од илустрација корица овог романа. Шта уочавате?

²⁵⁸ Видети у Кљајић (2015г).

2.6.1.3. Теорија → текст → наставна пракса

Могућност примене имаголошких постулата у овом делу заснива се на културолошком опозиту породице у граду насупрот породице у селу, преломљеном кроз перспективу Тониновог раног детињства (од четврте до седме године), која је изразито контрастивна и вредносно наклоњена свету села. Ако се имагологија као појам у датом узрасту уведе као слика коју нације, културе или појединци имају једни о другима, наставник се фокусира у раду са ученицима најпре на слику коју Тонино гради у својој детињој свести, а затим и на постепено измену слике о селу код његове „градске” породице. Већ прве реченице у роману нуде Тонинов вредносни суд:

„Када сам имао четири године, имао сам и њих четворо: баку и деку у граду, и баку и деку на селу. Они из града су се звали Луиђи и Антонијета и сасвим су личили на све људе из града. Они са села су се звали Отавијано и Теодолинда и нису личили ни на кога, чак ни на своје комшије” (Нанети 2010: 5).

Из перспективе детињства, очекује се да ученици и сами направе вредносни суд шта им је у том узрасту привлачније: типско, представљено у униформности баке и деке из града, насупрот необичности, опирању стереотипу у ликовима баке и деке са села. Одговор се да предвидети – оно што је другачије, постаје лепше и занимљивије, хуманије и топлије и добија предност при вредновању. Даље би требало размислити зашто Тонино баку и деку из града сматра обичним – они су део његовог свакодневног окружења, виђа их „најмање четири пута дневно”, налазећи их најчешће у журби, рутинским пословима, породичним сукобима, а све то разбија и уништава детету потребну блискост. Насупрот њима, Тонино баку и деку са села виђа само повремено, а свет пољских радова, дружења са живином и природом доживљава колико егзотично, толико и блиско. Такође, ученици би требало да мотивишу одсуство Тонинових емоција према Луиђију и Антонијети, односно да уоче механички приступ животу – бака и дека из града свакодневно понављају фразе о одласку у школу на које не очекују Тонинов одговор, шетајући ружњикавог пса Флопија, а занемарујући унука:

„Тако се сваки дан прича понављала: ја сам плакао, дека је лупао на врата, бака провиривала, а онда су обоје излазили с Флопијем” (Нанети 2010: 6).

Колико год Луиђи и Антонијета деловали убедљиво као типски ликови градског окружења, ученици ће истаћи да је овакав њихов однос према унуку у најмању руку чудан, осуђујући. Живећи у својој организованој ушушканости, овај старији брачни пар заборавља на квалитетно време које би могли подарити свом унуку и тиме оплеменити његово одрастање. Њима контрастивни, Отавијано и Теодолинда одликују се непосредношћу и топлином, сигурношћу и ушушканошћу:

„Груди баке Теодолинде биле су велике и меке – кад ме је грлила, чинило ми се као да тонем у перјани јастук и увек сам ту желео да заспим” (Нанети 2010 : 9).

Промена перспективе ведрога и раздраганог пара са села у Тониновим очима настаје са пет година, свешћу да је бака Линда срчани болесник. Укидање „веселог двојства” ауторка смешта у другу главу романа, тежећи да прикаже како и петогодишњак, колико год се истина од њега крила, уочава измене у слици света.

Истраживачки задатак: *Опишите како Тонино доживљава постепени губитак баке.*

1) Бака се све више замара, што је градацијски представљено:

- „Спазио сам да је бака, док је пратила пилиће и гуске по дворишту, често застајала, стављала руке на прса и дисала с напором” (Нанети 2010: 14).

- „Чак и кад се разболела, бака је неко време наставила да се бави живином; застајала је сваки час, стављала руку на прса или седала, па опет настављала са тим послом” (Нанети 2010: 17).
- „С временом је бака све дуже седела на тој столици, а дека је почео да се бави пилићима и гускама” (Нанети 2010: 19).
- „Када сам поново тамо отишао, затекао сам баку у кревету и од тада је готово стално лежала” (Нанети 2010: 21).
- „Са врло, врло озбиљним изразом лица рекли су ми да је бака Теодолинда отишла на једно дуго путовање и да је више нећу видети. (...) Тако сам научио да умрети значи отпутовати на небо без авиона и да тамо нема места ни за гуске ни за децу” (Нанети 2010: 22).

2) Дека преузима бакине послове:

„Она му је давала упутства и контролисала све његове покрете, па се дека постепено толико усавршио да је бака говорила да он слеже јаја. Али никада није успевао да им заврне шију, па када би за то дошло време, везивао им је ноге, стављао живе у корпу и носио у село код месара” (Нанети 2010: 21).

3) Породични сукоби у „градској породици” који од неразумевања иду према вербалним сукобима, а потом и према разводу:

„Тата је ретко долазио, јер је морао да ради у канцеларији, а због тога су се мама и тата често свађали. Све у свему, један веома лош период” (Нанети 2010: 21).

4) Бака и дека са села се не налазе на слици са Тониновог петог рођендана јер је бака тешко болесна.

Највећи део овог романа заснива се на *необичности, чудноватости, луцидности*, а потом и *лудилу* деке Отавијана, што би спадало у категорију *чисто чудног* Цветана Тодорова. Очекује се да ученици уоче fine нијансе у разликовању ова четири облика категорије чисто чудног, као и да утврде који од појмова имају позитивну, који неутралну, а који негативну семантику. Наставник са ученицима том приликом може обновити и проширити значење појма синоним, држећи се тумачења у Граматици српског језика Живојина Станојчића и Љубомира Поповића.²⁵⁹

Као извориште вишезначности, у настави Лексикологије и приликом тумачења непознатих и мање познатих речи и израза пожељно је и потребно користити и *Речник синонима* Павла Ћосића, из кога ће се на наставном листићу издвојити она значења која су узрасно прилагођена ученику.

Радни налог за групни рад: *Пажљиво прочитајте објашњења појмова необичан (1. група), чудноватост (2. група), и луд (3. група). Плавом бојом означите оне појмове који имају негативно значење, црвеном оне који имају позитивно значење. а преостале појмове који имају неутрално значење или елементе како позитивног тако и негативног значења, подвуците графитном оловком.*

²⁵⁹ Поповић и Станојчић напомињу како се однос међу речима који се сматрају синонимима одликује тиме што у пару или у низу синонимних речи ни једна од њих целокупним својим значењем није потпуно једнака са другом речју са којом се повезује:

„Најчешће, ова делимична неједнакост значења два синонима, која и обезбеђује постојање синонима у језику (јер апсолутна једнакост води потискивању једне од стране друге), долази из функционалнојезичких и друштвенојезичких разлога. (...) Реч је дакле о делимичној неједнакости, или, друкчије речено, о разликама у нијансама значења” (уп. 2012: 193).

Група 1

необичан – друкчији, **изузетан**, различит, другачији, **посебан**, **јединствен**, споран, **изванредан**, неочекиван, неконвенционалан, **несвакидашњи**, **оригиналан**, нетипичан, невероватан, **нарочит**, неуобичајен, чудан, ненормалан, **уникатан**, екстравагантан, неуравнотежен, другојачији (Ћосић 2008: 321-322).

Група 2

чудноватост²⁶⁰ – **нарочитост**, **изванредност**, **луцидност**, **индивидуалност**, **посебност**, помереност, **јединственост**, нетипичност, **изузетност**, **бизарност**, **неправилност**, **ненормалност**, **изворност**, различитост, **чудност** (Ћосић 2008: 671).

Група 3

луд – умоболан, неурачунљив, махнит, **луцкаст**, **блесав**, **шашав**, **дрмнут**, **звекаст**²⁶¹, изр. *коме фали нека даска*, **блажен**, **бенаст**²⁶², изр. *чује како трава расте*, неуравнотежен, безуман, сулуд (Ћосић 2008: 302).

Циљ групног рада је уочавање варијације у значењу ових појмова, али и да се декина луцидност, необичност, чудноватост и губитак разума не вреднују негативно, односно да се ученици науче да не осуђују и не изопштавају људе којима се приписују те особине или стања. Појам *луд* доцније ће се еуфемистички заменити појмом *умоболан* – онај који је изгубио разум. Тиме се ученицима уводи или се са њима обнавља појам еуфемизма.

Оно што је уочљиво у развоју декине атипичности, од необичности до лудила, јесте постепена смена позитивних семантичких значења негативним и смањивање тзв. неутралних или вишезначних појмова. У даљем раду на делу очекује се да ученици што више користе синонимне изразе, с функционалним циљем богаћења активног и пасивног речника и тежњом да уоче семантичку диференцијацију у значењу путем мотивисања декиних особина и поступака, те начина на који их Тонино и градска породица перципирају и вреднују: „Речи у синонимском пару, или низу, означавају један те исти појам виђен са различите тачке гледишта” (Станојчић, Поповић 2012: 193).

Ако се из објашњења одреднице *лудило* издвоји фразеологизам *чује како трава расте*, повезаће се са атрибутом *луцидан* – интелигентан. У том правцу, ученике би требало навести да се присете епизоде у роману у којој дека Отавијано открива Тонину специфичан начин перцепције живота природе. Читајући поглавље „Башта”, у којем дека управо учи Тонина да „*чује како трава расте*” пажљивим слушањем, концентрисано, склопљених очију, без илузија чула вида које нам најчешће одвлачи пажњу са аудитивних и олфакторних утисака у спознаји света око нас, што је дато поступком градације (градативни климакс). Ученици се мотивишу да развијају чулни доживљај света, што може бити подстицајно и у припремним фазама писања дескриптивних тема на часовима Језичке културе.

²⁶⁰ Појам *чудноват* не даје се као засебна одредница у *Речнику синонима*.

²⁶¹ У наведеним изразима, обележеним подебљаним курзивом могућа је дилема ученика ком типу вредности приписати значења. У њима је изразита комичка карактеризација, која може имати и позитивну и семантичку вредност, а носи и траг бахтиновске карневализације у претежно народном, разговорном исказу, односно може бити предмет како благе, тако и подругљиве шале.

²⁶² И овде су могуће дилеме ученика јер је на делу поистовећивање доживљаја света старца и детета, односно „подетињавање” старије популације.

Истраживачки задатак: Уочите епизоду у којој дека учи Тонина да осети и доживи природу. Одредите стилски поступак који је притом примењен и образложите његову употребу.

• „Слушао сам и чуо тихо, тихо пијукање, затим шум у лишћу.

– То је гнездо сенице. Видиш ли маму која доноси храну младунцима?

Нисам, заправо, видео ништа, али сам чуо лепет крила и онда много цију-цију. Ијаој, како су пиштали!

– Ставља им храну у кљун – објаснио ми је дека” (Нанети 2010: 27). ↗

• „Чуо сам јако зујање.

– То су пчеле које иду у кошницу. Посисале су сок из цвећа и сад се враћају кући пуног стомака. Видиш ли их?

Још сам слушао и учинило ми се да их видим, те јадне пчелице, тако великог стомака да због њега готово и не могу да лете” (Нанети 2010: 27, 28). ↗↗

• „– А сад слушај трешњу како дише.

Поново сам затворио очи и осетио лак дашак ваздуха преко лица и све лишће трешње које се лагано померало.

– Стварно, деко, Феличе дише – рекао сам” (Нанети 2010: 28). ↗↗↗

Дека се у роману претежно одређује као *луцкаст – блесав, бенаст*, што Тонино види као нешто оригинално, другачије, изузетно, атипично (позитивна семантичка вредност), насупрот инфантлности, сенилности, сулудости, непристојности и социјалној неприхватљивости виђених очима друге стране. Наставна интерпретација усмерава се ка издвајању епизода декине луцкастости које се из две супротстављене перспективе различито вреднују:

Истраживачки задатак: Уочите на који начин се декино понашање манифестује као необично, односно како се мења од чудног, необичног, изузетног, до губитка менталног здравља. Како Тонино гледа на његове поступке, како мама, а како бака и дека?

• На вечери у граду дека описује баку Линду на духовит начин:

„ – Видите ли Линду? – рече дека. – Ма какав инкубатор! Она је десет пута боља! Узме једно легло од двадесет или тридесет јаја, стави их све у круг у кревет и лежи ли, лежи. После недељу дана, уз све то њено тепање... куц!... куц, пилићи излазе, чудо једно. Ма какав инкубатор! Али после неће ни да чују за кокошку, већ се само скупљају око ње” (Нанети 2010: 15).

☹ Реакција породице из града: Антонијета Отавијана гледа разрогачених очију, а Луиђи пребира по таџиру.

☺ Реакција баке Линде и Тонина – дедину причу доживљавају као симпатичну и духовиту шалу.

• Дека одбија да купи ауто и вози се својим камионетом којим превози поврће и живину на пијацу, али и намирнице градској породици:

☺ Декин став: „Избиј себи из главе да треба да купим машину која ми ничему неће служити! Прихватите ме оваковог какав јесам” (Нанети 2010: 29).

☹ Мајчин став: црвени на декино опирање.

⊗ Став „градске господе” (дат посредно преко исказа деке Отавијана): „– Аха, је ли, господи се не свиђам. – подругљиво се насмејао дека. – А када доносим свеже поврће и јаја, ништа им не смета” (Нанети 2010: 29).

• Током боравка на селу, дека редовно храни унука шатоом од беланаца и вина, традиционалном посласаницом на селу;

⊗ Мајчин став: сматра да је њен отац крајње неодговоран јер детету даје алкохол;

⊙ Декин став: он не ради ништа лоше тиме што детету у савремено доба нуди древну посласицу на којој су се генерације одгајале;

⊙ Тонинов став: шато је нешто најукусније на свету. Осим тога, шато је у детињству јела и његова мајка, па нема разлога да се буни:

„Најзад сам схватио да је проблем у црном вину²⁶³ које је дека стављао у јаја и казао сам јој: – Али дека ми је рекао да си и ти то јела кад си била мала. Због тога си порасла, иначе би остала мала и здепаста, као кад си се родила” (Нанети 2010: 34).

• *Дека учи Тонина да се пење на највишу грану Феличеа;*

⊙ Тонинов став: поносан је на своје пењачко умеће и жели да њиме импресионира мајку јер је и она била вешта у пењању;

⊗ Мајчин став: љутита и бесна на Отавијана. Иако се и сама верала на трешњу, протекло време је ову игру учинило опаснијом: „– Пре двадесет година то дрво је било упола ниже.” (Нанети 2010: 39).

⊙ ⊗ Декин став: сматра да је део одрастања сваког детета пентрање по дрвећу, али Тонина ипак држи на оку док се не извешти. Међутим, на Феличитин приговор, схвата да то није више оно исто дрво од пре двадесет пет година. Дајући ћерки за право, осећа грижу савести.

• *Дека тврди да му бака не недостаје зато што она за њега није умрла:* „– Докле год те неко воли, не можеш да умреш, запамти то” (Нанети 2010: 53).

⊙ Тониново виђење бакиног живота после смрти: у детињој свести у коју се преурањено уселио појам сељења душе, бака се претворила у нешто друго, „у неку гуску као што је Алфонсина” (Нанети 2010: 56).

⊗ Мамино виђење: „Није успела да нађе разуман одговор и само је рекла да је то немогуће” (Нанети 2010: 56). Вредносно гледано, бака је на небу, у свету узвишеног блаженства, па би деловало увредљиво да се претворила у гуску.

⊙ Декино виђење Тониновог виђења: мази га по глави и пажљиво слуша.

Поглавље „Трн у срцу” бива тачка преокрета у роману, након чега следи градативни низ представљања декине болести и смрти. Болест се најпре јавља са физичким, а затим и са менталним симптомима и на израженији и драматичнији начин представља постепени губитак у породици, што се мотивише повезивањем епизода путем дијалогског уланчавања:

1. Док пажљиво слуша Тонинову идеју о бакиној трансформацији, дека пита унука у шта би он могао да се претвори након смрти. Дечак деку идентификује са трешњом, а себе са птицом, а у истом тренутку дека осећа „трн у срцу”.

²⁶³ Како би се избегла замку црно-белог сликања ликова, у које имаголошко читање лако може одвући наставно тумачење ликова, мајчина љутња мотивише се оправданом забринутошћу; из угла савременог родитељства недопустиво је детету дати алкохол, чак ни у слаткишу.

2. Дека је онемоћао и мајка га изводи полако из столице у кућу; на мајчин предлог да се пресели у град пророчки одговара: „– Знаш ли шта се дешава старим стаблима када их преседе? Умиру” (Нанети 2010: 70) .
3. Рани јутарњи позив из села и грубо суочавање са истином које му саопштава бака Антонијета: „– Срам те било, дека ти умире, а ти се ту лудираш!” (Нанети 2010: 82). Исход није фаталан, али се после боравка у болници показује да Отавијано више сам не може да живи.
4. Тонино примећује декину физичку и психичку слабост и оронулост по изласку из болнице и констатује их као трајне промене:
Физичка слабост → „Дека се насмејао и покушао да се подигне, али због Алфонсине није успео. Смршао је и изгледао много старије него раније. Схватио сам да више неће моћи да се пење са мном на трешњу и растужио сам се” (Нанети 2010: 84).

Декина утученост → „Нацртао сам Феличеа двапут – на једном цртежу је био у цвату, а на другом са трешњама – и закачио цртеже на зид, изнад његовог кревета; али дека их тог дана није ни погледао, што ме је растужило. Све у свему, то је био он, али је лично на неког другог” (Нанети 2010: 85).

5. Дека први пут губи разум када се пење на дрво у парку мислећи да се налази на селу у покушају да одбрани трешњу да је не посеку општински багери. Долази до трајне промене декине слике света, од овог момента луцидност и луцкастост смењују деменција и губитак разума. Након тога следи хоспитализација у психијатријску станову (из Тониновог угла, у „кућу без боја”), из које се више није вратио.
6. Последња посета деки, из Тонинове перспективе, маркирана је простором болнице, декиним физичким стањем и болним суочавањем са Отавијановим потпуним губитком разума:

Амбијент болнице → „Био је у једној потпуно белој собици, у дну дугог белог ходника. И болничарке су биле обучене у бело, чак су им и ципеле биле беле, а на вратима су била бела и мутна стакла. Унутра је све било бело и тихо, као у кући духова” (Нанети 2010: 100).

Декина потпуна физичка онемоћалост → „Дека је седео поред прозора, с рукама на коленима, и гледао напоље. Толико је смршао да је био скоро провидан, а руке су му дрхтале” (Нанети 2010: 100).

Декин губитак разума (лудило) → Да би обрадовао деку, Тонино му доноси корпу са трешњама убраним са Феличеа. Не препознавши ћерку и унука, дека једе целе трешње са коштицама, сок му цури низ браду, а када га Феличита упузорава да испљуне коштице, он не реагује, не разуме шта му поручује. Тугаљива слика старца заоштрава се када дека ставља лишће трешње на главу. Прва детиња Тонинова реакција на декину умоболност је смех, али након тога следи ужасавајућа свест да је декин ум разорен, након чега га више никада не посећује у болници.

Разрешење овог градативног варирања је декина смрт. Треба истаћи да декина болест омекшава и мења перспективу градске породице, а у последњим главама и начин живота који је ужурбаним животом у граду доведен у кризу. Декина ведрина, простосрдачност, духовитост, дарезљивост и доброта ипак постају база за промену, почев од Феличите, преко Тониновог оца до Антонијете и Луиђија. Те исте особине боје лепотом, маштом и љубављу Тониново детињство, а посматрање декине болести наводи га да се бори са оним што је у животу болно, али и неизбежно, да одрасте и суочи се са губитком ближњих, учећи се зрелости кроз патњу.

У том контексту, неизбежна је епизода декиног изненадног доласка у Тонинову градску школу. Прерушен у Деда Мраза, Отавијано долази у Тонинов разред и деци дели поклоне. Поклон за Тонина је колико чудан толико и луцидан, а самим тим и изузетан – гуска Алфонсина са машинцом око врата. Чудесни дека својим топлим гестом руши

уврежене стереотипе градске деце о селу, а својим приповедачким даром и духовитошћу привлачи њихову пажњу и изазива жељу да оду на село и лично доживе сусрет са природом и домаћим животињама. Очекује се да ће ученици издвојити и епизоду у поглављу „Карневал” у којем се дека на село, упркос болести и бригама због експропријације, прерушава у музиканта са искривљеним цилиндром, смешним наочарима и носом, односно примењује стратегију карневализације како би увеселио унука и ћерку док она пече уштипке по рецепту своје покојне мајке Линде и, озарена, сећа се духа прохујалих времена прославе карневала у селу.

Веома је значајно како ученици доживљавају лик Феличите, кроз Тонинову перцепцију и приповедачке коментаре. Гради се слика о једној прилично ужурбаној жени, са пуно обавеза, често напетој и нервозној. Расправе са супругом, саобраћајни удеси, викање на сина и помало заједљив однос према свекру и свекрви говоре у прилог честе слике жене и мајке у градском окружењу у породици која је далеко од идеалне и која је „несрећна на свој начин”. Наговештено је да град није њена изворна средина мада она стриктно живи, мисли и васпитава дете у урбаном маниру, стављајући вредности са села као мање вредне. Међутим, честе посете селу указују и на потребу да буде близу родног дома, нешто у њој је тамо вуче, ма колико своје ближње убеђивала у супротно. Између раздражљивости, глумљења градске даме, с једне, и емотивности и исконског припадања селу, с друге стране, Феличита све више током развоја радње романа иде ка деки и ка завичају. Незадовољство браком, декина болест и смрт и страх од експропријације мењају Феличитину слику вредности и животних приоритета. Одвајање од супруга због учесталих свађа и борба да по сваку цену сачува своју трешњу Феличеа, мењају Феличиту у храбру, неустрашиву жену која се супротставља властима који би да униште њено дрво-аниму и подржава дечаков протест на дрвету који зауставља булдожере и прави компромисно решење – аутопут заобилази трешњу.

На овој интерпретативној тачки може се извршити унутарпредметна корелација са еколошким есејистичким текстом „Јабука на друму” Вељка Петровића, који се обрађује у седмом разреду. Текст би се могао поделити ученицима шестог разреда да га прочитају и да упореде јабуку са Феличеом, или да се приликом обраде у седмом разреду подсети претходно обрађеног романа Анђеле Нанети. Могуће је осмислити час компаративне анализе, где би се упоредили сродни мотиви и поруке наведених дела и тај час би могао имати назив: *Дрво које о(н)стаје*, са успостављеним ванпредметним корелацијама са наставом Биологије и Грађанског васпитања.

Епилог романа представља Феличитино помирење са породицом свог мужа, али и квалитативни преображај њених чланова. Село је свега неких шездесетак километара удаљено од града и испоставља се да тата може да ради у граду, а живи на селу и да део послова обавља код куће. Породица се шири, Тонино добија сестру Корину. Дека Луиђи и бака Антонијета све чешће долазе на село, уживају у башти, играју се са гуском Орестом или тепају малој Корини. Градска породица, „пресађена” на село, постаје витална и складна, породични односи се хармонизују, нежност и љубав су амортизовали стрес, а сви стереотипи о селу су укинута. Тиме фраза *чүти како расте трава* добија сасвим ново, афирмативно значење. Феличита (Срећа) је, сачувавши Феличеа (Срећка) свом дому и породици у Тониновим очима достигла стање најближе срећи.

2.6.1.4. Теорија → примена → идејни слој дела

Водећи рачуна о томе да примена имагологије разбија предрасуде односно спаја ученике са вредностима Других и Другачијих, интермедиијалност при читању романа *Мој дека је био трешња* може се применити са још једним циљем. Пре тридесетак година није било необично да градска деца имају баку и деку на селу, те су могла да се упознају са културом и вредностима села и традиције, а данашња градска деца чини се да су одаљена од сеоских домаћинстава, њива, амбара, воћњака – то им делује страно. Отуђење је узело маха,

негативан стереотип града према селу се изоштрио, а и генерацијски није ретко да се старија популација дефинише као мање вредна. А дете, ипак, тражи љубав. Тражи пажњу баке и деке. Тражи природу. У данашњој дисхармонизованој породици, у пребрзом ритму живота, нагомиланом стресу, дете постаје жртва урбане и емотивне пустиње. С друге стране, ученици са села често маштају о животу у граду као испуњењу свих својих снова, имајући и сами потцењивачки однос према својим радним задужењима у домаћинству, сматрајући да им село ништа не нуди. Управо та ученичка популација може да освести своју матичну културу као нешто драгоцено и вредно, на шта би требало да буду поносни и што би требало да негују.

Повратак емоцијама, повратак традицији, складу, љубави и поштовању старијих у породици, очување завичаја и сећања на претке једини је начин да истрзани, збуњени и дигитализовани човек сачува дом, породицу, срећу ближњих, самим тиме – личну срећу. Управо то бива идејни слој текста који има снажан васпитни значај за развој моралних начела и емпатије код ученика.

2.6.1.5. Завршна разматрања

На први поглед, реч теорија може бити страна ученицима основне школе, а наставник-практичар лако може запасти у замку преамбициозности и презахтевности, као неко ко инсистира на монолошком методу и књижевнотеоријском приступу по сваку цену, не уважавајући узрасне могућности и потребе ученика. Као што се наставни процес не може реализовати без методолошког плурализма, тако се ни тумачење књижевног дела не да свести на теоријски монизам. Стога би било опасно или непримерено из угла једне књижевне теорије тумачити целокупно књижевно дело у основној школи. Али, од савремених књижевних теорија не би требало бежати нити их игнорисати.

Овим поглављем показано је да уколико наставник теоријске постулате примени на довољно јасан, разумљив, питак начин, не захтевајући по сваку цену од ученика у основној школи да познају имена теоретичара или школа, користећи разноврсне облике и методе рада (рад у пару, групни рад, стваралачке активности ученика), може допринети угледном приступу наставне реализације књижевног дела. Уважавајући принципе ваљане наставе и свих предлога које наставници добијају на стручним и педагошким семинарима, имплементација прилагођених (али ни у ком смислу банализованих) постулата књижевне теорије може дати динамичан час на коме су ученици усвојили планиране наставне циљеве и задатке, корелацијско-интеграцијске везе се дају успоставити, као и реализација диференциране наставе.

2.6.2. ИНТЕРМЕДИЈАЛНО ТУМАЧЕЊЕ РОМАНА *АВЕН И ЈАЗОПАС У ЗЕМЉИ ВАУКА* УРОША ПЕТРОВИЋА²⁶⁴

2.6.2.1. Увод

Дар уметника је да очара, а у књижевности за децу очараност неретко иде уз дидактички императив: приволети ученика да чита, учи, сазнаје, открива, закључује, машта. Очараност без трајне литерарне вредности бива кратки бљесак који се гаси, а без могућности да се у наставну анализу књижевног текста унесу образовни, васпитни и функционални циљеви, дело није погодно за наставну обраду. Магијска моћ прозе Уроша Петровића, најчитанијег и најнаграђиванијег писца за децу у последњих десетак година у српској културној средини, али и ауторовог подстицајног и присног приступа деци, била је видљива још док је Петровић био мање познат широј читалачкој публици, са тек објављеним романом-првенцом *Авен и јазопас у земљи Ваука*. У јуну 2004. Године, на књижевном сусрету у једној новосадској школи у оквиру Змајевих дечјих игара, Петровић је овим, за то време необичним, интермедиијалним наративом привукао пажњу једног малог основца са дислексијом („који, никако, никако није могао лепо да научи да чита и пише”). Пробудивши му сјај у оку, инспирисао га је да заједно са Авеном, протагонистом свог литерарног првенца, прође кроз узбудљиве догодовштине и поклонио му примерак књиге.

Авен и јазопас у Земљи Ваука и даље је једна од најчитанијих књига за децу српске књижевности за децу и петнаест година након поменутог догађаја. О роману се често и методолошки разноврсно писало у круговима тумача српске књижевности за децу, а Урош Петровић је ангажован у Менси и сарађује са школама у културно-јавним активностима са уграђеним образовно-васпитним циљевима. Статус једног од најпродаванијих аутора у комерцијалној издавачкој кући („Лагуна”) не брани Петровићу да стекне статус „живог класика”, а самим тим и аутор чије дело квалитетом и задовољавањем наставних циљева и задатака заслужује да се стави на списак (за почетак, изборне) лектире у српским основним школама.²⁶⁵

У даљем току рада биће изнете смернице које наставнике могу водити током реализације часова, а које се могу модификовати према могућностима и потребама одељења у којима раде. Погодан период за обраду овог романа су пети или шести разред основне школе.

2.6.2.2. Мотивација биографијом аутора

Пре петнаест година, појавом првог филма из серијала „Господар прстенова” Питера Џексона, рађеног по истоименом Толкиновом роману, дошло је до великог интересовања младих за епску фантастику као књижевни жанр у нашој средини. Келтска, германска и нордијска митологија, али и аутори попут Урсуле Лајгвин (*Земљоморје*), К. С. Луиса (*Летописи Нарније*), Роберта Џордана (серијал *Точак времена*) до *Игре престола* Роберта Мартина, очарали су и разбуктали дечју машту. А онда је 2003. године објављен први српски роман у жанру епске фантастике, *Авен и јазопас у Земљи Ваука*. Аутор Урош Петровић исписао је маштовиту авантуру о белокосом дечаку Авену који са својим припитомљеним љубимцем (јазопас – раса између јазавца и пса) тајним пећинским пролазом одлази у спољни свет из своје скривене, затворене средине Вилуса. Пролазећи кроз низ невоља са дивљим и суровим Вауцима, Авен се бори за опстанак добротe. Књигу прати мапа чудесних светова, али су у њу унета бројна објашњења биљних и животињских врста, налик на енцикло-

²⁶⁴ Видети у: Кљајић (2015а).

²⁶⁵ Роман *Авен и јазопас у Земљи Ваука* Уроша Петровића наставник Наташа Кљајић у ОШ „Бранко Радичевић” у Прогару почев од школске 2013/2014. године обрађује са узрастом петог разреда основне школе као изборну лектуру. До сада је четири пута роман наставно читан са одељењима врло различитог састава и нивоа постигнућа, али је сваки пут био изузетно успешно прихватан, изазивајући задовољство у читању код ученика.

педијске одреднице, са цртежима које је урадио Петровић лично, са циљем да његово дело уз забавни, има и педагошки подтекст.²⁶⁶

Урош Петровић се поред књижевности бави и илустрацијом, фотографијом и дизајном. Председник је српског огранка Менсе и познат у широј јавности као најпознатији писац српске фантастике, уз Зорана Живковића. Петровић је и четврти човек по измереном количнику интелигенције у свету, рађеном по систему Менса тестова. Зато његове књиге, поред фантазијских елемената келтске и словенске фантастике, садрже и елементе логичке (IQ), емоционалне (EQ) и социјалне (SQ) интелигенције. Аутор у форми кратких прича формира загонетке – логичке задатке, који се потом рангирају по тежини (један, два, три или четири магична листа), а одгонетке су дате у позадини књиге. Илустрована савременим илустрацијама у стрип или *epic/urban fantasy* маниру, свака прича представља у решавању „степену више”.²⁶⁷ Сарађујући са часописом „Национална географија”, Петровић је усвојио концизан, брз, динамичан стил писања, прожет цртежом, скицом, мапама, графиконима, стрипом или фотографијом, уневши визуелни идентитет приче и „математички принцип” читања²⁶⁸ и разумевања у српску књижевност за децу, односно интермедијално читање текста.

Поред романа *Авен и јазонас у Земљи Ваука*, написао је и романе *Пети лептир* и *Деца Бестрагије*, који садрже елементе словенске фантастике, дистопијски роман за младе *Караван чудеса* и аутопоетичку графичку новелу *Прича о Јангу*. Добитник је најзначајнијих књижевних признања у области српске књижевности за децу („Невен”, „Награда Гордана Брајовић”, „Доситејево перо”), а био је и носилац штапа Јована Јовановића Змаја на Змајевим дечјим играма 2007. године. Такође, овај аутор је на листи најпродаванијих и најчитанијих домаћих аутора књижевности за децу у протеклих десет година, а његова дела су препоручено штиво на читалачким пројектима „Моја препорука”, „Доситејево перо” и „Читалачка значка”, чиме је потврдио могућност да се нађе на списку изборне лектире у предметној настави Српског језика и књижевности у основној школи.

Истраживачки задатак за кореферат: *Пронађите на интернету биографију Уроша Петровића. По чему је он јединствен у српској књижевности за децу? Чиме се још, осим писања, Урош бави? Пронађите неку од његових фотографија природе и опишите је. Свој реферат можете представити на паноу или путем ПП презентације.*

2.6.2.3. Теорија → текст → примена у настави

Детаљнији приступ поменутом Петровићевом роману захтевао би теоријски плурализам јер је веома захвалан за тумачење фантастичних (Тодоров) и бајковитих елемената (Проп, Јаус, Лихачов, Бетелхајм), наратолошке структуре (Долежал, Абот), семиотике (Кристева) и интертекстуалних веза (Толкин, Карл Мај, Марк Твен, Џек Лондон, келтска митологија,

²⁶⁶ Овај пример потврђује потребу да се интермедијални сегменти наставе Српског језика и књижевности потенцирају у диференцираној настави. Мапа чудесних светова и опис биљног и животињског света Гондване показали су се погодним за успостављање ванпредметних корелација са наставом Биологије и Географије.

²⁶⁷ Након серијала *Загонетне приче*, окренутог превасходно ученицима млађих разреда основне школе, Петровић се представља серијалом збирки прича посвећених Марти Смарт, испреној зеленокосој тинејџерки која решава низ логичких изазова. Радећи са подмлатком Менсе, Петровић је уочио да се ученици основних школа до 5. и 6. разреда радо одазивају тестирањима интелигенције, али да у 7. и 8. разреду долази до наглог пада њиховог присуства пројектима и надметањима који негују даровитост.

²⁶⁸ Као аутор епа *Усуди Балкана*, који садржи 10.000 римујућих строфа на једној страници А4 формата, увео је у употребу појам комбинаторне поезије. Књижевни сусрети Петровића са малим читачима тако се увек претварају у праву малу „мождану теретану” у којој деца проверавају и унапређују своју вербалну и логичку интелигенцију.

народне бајке и предања), што ће бити предмет неких наредних истраживања. Интермедијалност²⁶⁹ се као погодна теорија за примену у настави издваја из више разлога:

1. Структура књиге је изразито интермедијална, односно како је реч о ауторском цртежу без кога се текст у пуној мери не може схватити, потребно је повезати две различите уметности, уметност у слици и уметност у речи (корелација са Ликовном културом).
2. Аутор црта претежно биљке и животиње у маниру деветнаестовековних ботаничких и зоолошких енциклопедија; цртеж прати одредница која објашњава својства живих бића Гондване; што захтева повезивање садржаја Ботанике и Зоологије које се обрађују у петом и шестом разреду (корелација с Биологијом).
3. На крају романа дата је карта Гондване на којој су рунама обележена места у делу (Долина без хоризонта, Валовито пространство, Гинкова шума, Тундир, Гонгород, Иландас, Рунаус), а затим су у легенди у доњем десном углу дата објашњења. Такође, често се током наратива наглашава да Авен полази на одређену страну света (креће на југ према Томеју, иде северозападно ка Гондвани од које се јужно налази Тапирска област), што од ученика захтева сналажење на карти (корелација са Географијом)²⁷⁰, као и функционалну писменост.
4. Енциклопедијско-картографска интермедијална структура одржава сталну пажњу ученика, али захтева и истраживачки рад, препознавање хронотопа литерарног наратива на карти, као и примену података из научних одредница у литерарном тексту (повезивање литерарног и научног стила).
5. Аутор је у роман „сакрио” око десетак логичких загонетки које наводе ученике на изазов да их пронађу и реше, што је блиско логичким задацима из Математике.
6. Ученици се уче вредностима очувања природе и одрживог развоја (екологија се изучава из Биологије у осмом разреду, а ове теме се прожимају и кроз наставу Грађанског васпитања).

Своје енциклопедијске одреднице Петровић претежно смешта на почетак сваког поглавља, да би се касније ученици у наративу срели са биљним и животињским врстама, од којих неке постоје, а неке су плод пишчеве маште. Наставник може поставити ученицима истраживачки задатак на првом часу обраде да у роману издвоје неколико занимљивих одредница из флоре и фауне, али да уврсте и биљке и животиње које постоје, али и оне које не постоје у стварном свету. Такође, очекује се да ученици уоче тзв. *хибриде*, односно укрштене врсте.

Истраживачки задатак: *Издвојте неколико биљних и животињских врста у делу које су вам биле најинтересантније, напишите одреднице у свеску и одредите које врсте постоје, а које су измишљене.*

²⁶⁹ Базично значење појма интермедијалност дефинише се као потрага и проналажење изражајних облика који се реализују у комбинацији двају или више медија. Интермедијалне везе књижевности и других уметности крећу се у два правца: када књижевност преузима стваралачку поетику других медија и обрнуто, када други медији преузимају елементе књижевног израза. У случају романа *Авен и јазонас у Земљи Ваука* Уроша Петровића реч је о интерполирању илустрација и карте у првом роману српске књижевности за децу у жанру епске фантастике, што отвара могућност корелацијско-интеграцијских веза са неколико предмета у предметној настави.

²⁷⁰ Могућа је корелација и са Физичком и Друштвеном географијом. Кад је реч о Физичкој географији (изучава се у 5. разреду), помињу се небеска тела (Халејева комета, Венера, астероиди), пећине, пустиње, тундре, прашуме, реке, мора, као и климатске одлике појединих природних регија Гондване. Кад је реч о Друштвеној географији, присутни су описи градова (Гонгород, Тундир), егничких заједница (Вилуси, Калемари, Вауци, Тундири...) и религија (друидизам).

Биљне врсте:

1. Постојеће врсте:

„**Пелин** (*Artemisia absinthum*²⁷¹) – сребрносиви полугрм, слаткастог и јаког мириса, али веома горког укуса. Тера од себе инсекте, пуже и глодаре. Често расте у заједници са високим, жарећим копривама” (Петровић 2005: 33).

„**Гинко** (*Ginkgo biloba*) – „дрво од чијих се листова лепезастог облика може скувати чај који благотворно делује на људе. Стабла су веома висока и танка, а могу расти и доста збијена. Могу дочекати дубоку старост” (Петровић 2005: 122).

„**Женшен** (*Panax ginseng*) – биљка чији је најзанимљивији и најбогатији корен, коме приписују чудотворна својства. Важи за добар лек против многих тегоба и средство за јачање здравог организма. Друиди га сматрају незаменљивим састојком многих еликсира” (Петровић 2005: 123).

2. Измишљене врсте:

„**Самовилина метла** (*Asparagus officinalis*) – вишегодишња биљка зељасте стабљике разгранате и густо обрасле игличастим и љуспастицима. Сви делови су јестиви као укусно поврће, а зеленкасти цветови пуни су праха који копнени китови веома воле” (Петровић 2005: 124).

„**Изломљена печурка** (*Peziza radiculata*) – гљива изломљене дршке, која се састоји из пет до шест делова. Део до земље је увек отрован, а од њега, идући ка шеширу, наизменично се смењују јестиви и отровни делови. Шешир је увек јестив” (Петровић 2005: 71).

Животињске врсте:

1. Постојеће врсте:

„**Обојени лептир** (*Thecia philocolori*) – велики лептир живих боја. Приликом слетања на цвет лепрша крилима тако живахно да растерује полен на све стране. Мноштво разнобојних кружића на крилима буде понекад прекривено цветним прахом” (Петровић 2005: 51).

„**Пирана** (*Piraya Piraya*) – крволочна риба оштрих зуба, која плен прождире до костију. Напада у великим јатима” (Петровић 2005: 51).

„**Планински соко** (*Falco biarmicus*) – птица грабљивица, чувена по далековидости и брзини. Гнезди се на високим обронцима. Када напада плен, обрушава се равно надоле, користећи силу Земљине теже за убрзање”²⁷² (Петровић 2005: 23).

2. Измишљене врсте:

„**Оберат** (*Obberat bettagonia*) – агресивна животињица настала као нежељени пратећи објекат стварања бештије. Одбегао из ваучког научног крила, представља праву напаст чак и за своје творце. Има пруге на бутинама и напада све што се креће. Самостално се размножава”²⁷³ (Петровић 2005: 123).

„**Копнени кит** (*Terra cetacea*) Предања кажу да вуку порекло из далеке прошлости. Храње се цветним поленом и осталом ситном прашином коју праве зељасте биљке. Познато је да течност узимају преко росе. Важе за највеће копнене животиње. Имају веома сложен систем мелодија за дозивање и споразумевање. Њихове мале ноге са

²⁷¹ Настава Латинског језика уводи се тек у 1. разреду гимназија и појединих средњих стручних школа. Међутим, ученицима бива познато са часова Историје да је латински језик мртав језик који се користи у науци, а наставник им може информативно, да би час био занимљивији, прочитати неке од латинских назива.

²⁷² Уколико се ово дело обрађује у 6. разреду, могуће је успоставити корелацију и са наставом Физике (сила, земљина тежа, убрзање).

²⁷³ Овде је приметна алегоризована критика генетског инжењерства, те стварања супериорног бића које се одмеће од творца, попут Франкенштајна Мери Шели.

зачуђујућом лакоћом носе тешке трупове широм затрављеног пространства” (Петровић 2005: 67).

3. Хибриди²⁷⁴:

„**Корњачурке** (*Podocnemis lactarius*) – веома хранљиве и укусне, за оног ко допре до њих. Њихов клобук је заштићен рожнатом навлаком, налик на корњачину, тако да, чак и овде, некад извири на површину” (Петровић 2005 : 9).

„**Јазопас** (*Meles canis*) – подземна звер, изузетне снаге и окретности. Иако здепаст, може се изборити с три пута крупнијим животињама. Сваштојед је, крајње чудноватог изгледа и непознатог порекла. Упечатљива црна пруга иде од очију низ леђа до кратког репа. Имун на више отрова у природи. Незграпног хода, несразмерно развијених предњих ногу и груди, јазопас је савршени ловац и убица. Један је од ретких сисара Ничијег станишта. Сви описани примерци су претежно бели. Једина је опасност за висак змије, којима се радо храни. Има дугачке канџе којима копа подземне ходнике” (Петровић 2005 : 9).

Није увек лако направити разлику између елемената стварне флоре и фауне јер „јелен лелујавог рога, сабласт баобаба или бештија стоје упоредо са цртежима мангровог дрвета, пејотл–кактуса, нарвала и пустињске лисице”, а самим тим „понекад творевине ауторове маште делују стварније од постојећих животних форми” (Пешикан Љуштановић 2005: 300). Такође, ако се пажљивије прочитају, енциклопедијске одреднице уз научност, садрже у себи читав низ занимљивости, које могу привући пажњу читалаца. Милош Јоцић уочава да се у кратким описима особености животиња и биљака врши отклон од суве научне фактографије, бележећи их у маниру деветнаестовековног путника-природњака:

„Ови уноси чине мали отклон од суве научне прецизности латинских имена – која и импли-цирају уређен систем у природњачким наукама – па ће Петровић лаким и концизним језиком предочавати особине живог света Гондване. Притом, међутим, неће наводити само суве, досадне чињенице: да је, на пример, четворороги носорог (*Diceros quadricornis*) оклопљен дебелом кожом, да је искључиви биљојед и да је непредвидивог понашања. Ауторова запажања ће више наликовати записима истраживача и путописца него универзитетског сцијентисте, као што ће и његове илустрације наликовати брзим и вештим скицама путолова, а не ученим портретима сликара. За пегаву рибу којом је Сип био очаран (*Salmo trutta morpha*) наратор ће напоменути да „*њене црне пеге приказују, према предању, распоред звезда изнад места на коме се мресте*” (Петровић 2010: 12); другом приликом, натуралист приповедач ће народна веровања покушати да демистификује, природњачки објашњавајући да се црној жуни (*Drucoptis martius*) неправедно приписују зла и неприродна својства због њене тужне песме која ју је учинила неомиљеном код људи (Петровић 2010: 122)” (Јоцић 2014: 82).

Да би се ученици привикли на употребу књиге, наставник им може задати задатак да пронађу по групама одређене биљне и животињске врсте. Групе од по неколико ученика са једном књигом на столу тражи 5-6 појмова у различитим деловима књиге, дакле требало би да нађу поглавље и страну. За сваки пронађен појам наставник даје по један бод. Ако не могу да нађу поглавље, имају право да траже помоћ наставника (рецимо, два пута), али тада добијају пола бода. Група која прва нађе све појмове или скупии највише бодова постаје победник.

²⁷⁴ Уколико се овај роман реализује у шестом разреду, може се успоставити унутарпредметна корелацију са наставом Језика, односно Творбом речи. Ученици ће се заправо поиграти са творбеним процесима: **јазавец** + **пас** → **јаз-о-пас**, **корњач-а** + **печурке** → **корњачурке**.

Радни налог: Пронађите наведене појмове у књизи и обележите стране на којој се налазе.

1. група	ибис, мангрово дрво, варан, отровни руј, треноги хрчак, тлозмија
2. група	кунар, дикобраз, даман, јарич, риба пеџач, камелеони, шумски леминг
3. група	патуљаста крокодил, ампирач, нарвал, прсташ двозуби, црни дуд, окапи
4. група	бабируса, ребраста патуљица, фенек, зелени зец, гавијал, риба полетуша
5. група	пуза, гракула, подземна орхидеја, кунар, патуљаста клека, комифора

Такође, током анализе дела, могло би се исцртати и Авеново путовање кроз Гондвану. Карта која се налази на крају књиге могла би се увећати, или би се неком ученику могао дати задатак да је прецрта на хамеру, а потом би се окачила на таблу. Затим би ученици исцртавали путању на карти, те добили мрежу Авеновог кретања:

Истраживачки задатак за групу цртача: *Прецртајте мапу Гондване на хамер.*



Слика 12. *Мапа Гондване – преузето са: < http://upetrovic.blogspot.com/2006/06/mapa-iz-knjige-aven_04.html > 17. 02. 2020.*

Истраживачки задаци за остале ученике: *Док читате роман, користите се картом Гондване. Уочите путању којом се Авен креће. Које све географске области постоје на Гондвани? Колико је Авену потребно да обиђе континент? Шта би вам ту било необично?*

Гондвана је свет у малом, свет који Авен пролази за свега неколико недеља, али свет који у себи садржи Снежне венце на северу, море Тетис на југу, Пустињу пешчаних дина у средишту, степе, шуме, мочваре, реке, висоравни, чак и једно Лутајуће језеро. Веома разнородан свет, како по флори, тако и по фауни, како геоморфолошки²⁷⁵, тако и етнички. Међутим, ученици примећују да једино Авен и његов верни јазопас Горд успевају да пређу из једне географско-етничке области у другу, сви остали не успевају у томе. Природне препреке допринеле су томе, дрво Бараба са Оштрим листовима одсеца приступ племену Вилуса, којем и Авен припада, остатку света (осим тајног пролаза кроз пећину који Авен открива), али га и спасава од најезди Ваука.

²⁷⁵ Пошто ученици у петом разреду обрађују Физичку географију, могуће је обновити појмове савана, степа, тундра, пећина, пустиња, висораван дати познате примере из Опште или Националне географије, а потом описати изглед Четинарске висоравни, Океана траве или Сипове пећине.

За наставну реализацију овог романа на интермедијалној основи била би потребна три часа, али ако наставник у годишњем планирању одабере три дела из изборне лектире, направи мања сажимања и добро испланира време реализације дела, добија на времену да са ученицима темељно обради ово дело. Ако би се на уводном часу ученици упознали са елементима интермедијалног читања књижевног дела, интермедијални приступ тиме свакако не би био исцрпљен јер би ученици током дијалогског метода, стваралачких активности, индивидуалног и групног рада такође повезивали текстуалне, ликовне и картографске аспекте дела.

Овај роман нуди и интертекстуалне паралеле са *Хобитом* и *Господарем прстенова* Џона Толкина, што ученицима може бити познато кроз читање ових дела или гледање филмова Питера Џексона, али и са низом обрађених дела у петом и шестом разреду. Посебно треба обратити пажњу на аспекте текста који Петровићеву екофантастику²⁷⁶ могу довести у директну везу са интермедијалношћу. Такође, наставници могу припремити истраживачке задатке које могу благовремено дати ученицима²⁷⁷, као и предлог стваралачких активности.

Истраживачки задаци за роман Авен и јазопас у Земљи Ваука:

1. *Шта представља народна, а шта уметничка бајка? Наведите неке бајке које сте читали у 5. разреду. По чему је специфичан жанр епска фантастика? Наведите нека фантастична бића. Да ли су вам позната нека књижевна и филмска остварења у жанру епске фантастике? Зашто вам је било интересантно и узбудљиво да читате књиге Џона Толкина или гледате филмове снимљене по њима?*
2. *Одредите тему и саже романа Авен и јазопас у Земљи Ваука.*
3. *Где почиње радња романа? Опишите Авенову долину и начин живота који његово племе Вилуси воде. По чему је Авен другачији у односу на другу децу из племена? За чим чезне?*
4. *Опишите његовог љубимца Горда. У којим књижевним делима такође имамо пријатељство детета и животиње?²⁷⁸ По чему је Горд необичан? Како Авен и Горд помажу један другоме током авантура?*
5. *Шта мотивише Авена да пође у авантуру? По чему је специфичан исцртани лист дрвета барабе? Шта му поручују тајни знакови на листу током његове авантуре?*
6. *Представите његов пут кроз пећину. Упоредите га са авантуром Тома Сојера и Беки Тачер у пећини или авантурма Јованчетове дружине у пећини испод Прокиног гаја.²⁷⁹*
7. *Опишите необично биће Сипа из пећине. Како он Авену помаже? Чег се плаши, за чиме чезне? Зашто он има значајну улогу у перипетији романа? Сетите се још неких ликова који помажу јунаку у подвигу.²⁸⁰*
8. *Издвојте неколико биљних и животињских врста у делу које су ти биле најинтересантије, препишите одреднице у свеску и одреди које врсте постоје, а које су измишљене. Шта су то хибридне врсте? Које животиње и биљке су пријатељи, а које*

²⁷⁶ Под појмом екофантастика Милош Јоцић подразумева „сликање фантастичних светова, биљака и животиња у циљу очувања природе” (уп. 2014: 34).

²⁷⁷ Наставници у основној школи често траже од ученика да опширно одговарају на питања у свесци за лектуру. У пракси се то најчешће претвара у препричавање или већ поменуто преузимање садржаја са интернета. У свесци за лектуру би требало водити белешке, али притом не би требало ни оптеретити ученика непотребним писањем, јер се садржај часа свакако бележи по тезама на табли. Постоје делови истраживачких задатака чији се одговори могу исписати у свеску, али део тога може се спремити и за усмено излагање. Они ученици којима је писмена припрема потребна могу сажето по тезама да одговоре на питања.

²⁷⁸ Могуће је успоставити компаративне паралеле са приповеткама „Дечак и пас” (5. разред) и „Јаблан”, збирком приповедака *Зовем се Арам* (приповетка „Лето лепог белца”) и романом *Орлови рано лете* (Николица и Жуја).

²⁷⁹ У зависности од тога када се ово дело обрађује, у 5. или 6. разреду, може се направити паралела са првим (5. разред) или оба романа (6. разред).

²⁸⁰ Овде је могуће направити паралелу са народном бајком „Златна јабука и девет пауница” (рибица, вук и лисица).

су претња и опасност? По чему је специфично дрво Бараба? Зашто је истовремено и опасност и заштита племену Вилуса?

9. Ко су Вауци? Опишите их. Зашто су они опасни за свет Гондване? На који начин они угрожавају опстанак људских заједница, биљака и животиња на континенту? Када се Авен први пут суочава с њима?
10. Док читате роман, користите се картом Гондване. Уочите путању којом се Авен креће. Које све географске области постоје на Гондвани? Колико је Авену потребно да обиђе континент? Шта би ту било необично?
11. Представите заједнице људи на Гондвани. Опишите Калемаре и њихову везу са обнављањем и очувањем природе. Како стварају нове врсте биљака? Какво то необично оружје покушавају да створе да би се одбранили од Ваука? Како Авен наилази на Суроваре? Опишите њихову насеобину. Како Суровари гледају на Калемаре и Тундире? Опишите Тундире. Где се склањају од најезде Ваука? Зашто их други народи сматрају непоузданим и неозбиљним народом? Шта се крије заправо иза њихове раздраганости и помањкаћа дисциплине? Опишите Вилусе из Срца Гондване, њихово село, племенског старешину и ветрењачу²⁸¹ Иландас. Зашто они постају покретачи борбе за ослобођење континента? Како Авен проналази нестало племе Томеја? Шта се десило са њиховим градом Рунаусом? Где су се сакрили? Шта је цена њиховог опстанка? Размислите зашто сва ова племена нису раније била уједињена. Како томе доприносе географске одлике Гондване и опасност од Ваука, а како предрасуде које имају једни о другима? Зашто је Авен значајан у стварању јединства свих племена на континенту? Како он постаје њихов покретачи предводник?
12. Шта бива повод на покретање одбрамбеног рата против Ваука? Како је уништен Иландас? На који начин се Вилуси припремају за борбу? Зашто им је важна подршка копнених китова? Како изгледају прве борбе са Вауцима? На који начин се Авен пробија до пећине? Зашто је за исход рата важно да Авен нађе Сипа? Како наилази на Томеје? На који начин му они помажу да ступи у контакт са Суроварима, Тундирима и Калемарима? Како у пећини Авен сазнаје тајну Барабиног дрвета? Како га претвара у питоми кестен?
13. Како се уједињују сва племена у јединствену војску? Опишите укратко ток битке. Уочите појединачно и колективно херојство бранилаца Гондване. Зашто је значајно ослобођење Рунауса? Како Авену помаже сазнање о тајни Барабе у борби против Вилуса? Како се разрешава битка?
14. Издвојили смо лик дечака Авена као главног јунака. По чему је све он изузетан? Којим особинама и способностима се служи да би опстао и допринео спасавању континента од најезде Ваука? Уочите његово физичко и морално јунаштво. Где је Авен у роману направио грешку и довео себе и друге у опасност? Како се осетио поводом откривања важне тајне Вауку? На који начин је успео да се ипак избори са својом грешком? Како Авен опстаје у пећини? По чему видимо да је упркос снази и одважности, он и даље дете, са детињим схватањима и страховима? Авен се први пут заљубио у роману. Зашто га је привукла девојчица Улиса? Упоредите је са Луњом из романа Орлови рано лете.²⁸² Како Авен исказује симпатије, а како бригу за Улису? По чему је она значајна за њега када су одрасли?
15. Ово дело бисмо могли и да одредимо као роман о одрастању. На који начин се Авен током романа мења, на који начин стиче вештину и мудрост? Како од дечака постаје младић? Шта је записано у његовој судбини на листу Барабе? Шта му наговештава чудесно биће Кло? На који начин он остварује своју судбину? Зашто му је поред снаге и

²⁸¹ Овде је могуће направити корелацију са одломком из дела *Путовање у путопис* Виде Огњеновић (опис ветрењаче на ливади).

²⁸² Ова паралела може се направити уколико се роман обрађује у 6. разреду.

искуства битно интелектуално знање које стиче међу друидима? Како постаје предводник свог племена? Који обичај укида и зашто?

16. *Овај роман садржи и хумористичке елементе. Издвој ситуацију која је у теби изазвала смех. Како Авен показује свој смисао за хумор?*
17. *Овај роман одређујемо као екофантастични роман. Шта мислите, шта би значео појам еколошка фантастика (екофантастика)? Размислите зашто је значајно сачувати живи свет Гондване. Повежите то са очувањем природе на планети Земљи. Упоредите Вауке и загађиваче природе на Земљи. Можемо ли овај роман схватити као алегорију²⁸³ о борби наше планете против загађивача?*
18. *На који начин Петровић истиче значај пријатељства и слоге у роману? Које још поруке романа уочавате? Издвојте неколико најупечатљивијих.*

Стваралачке активности поводом наставне реализације романа *Авен и јазонас у Земљи Ваука*

1. *Прецртајте мапу Гондване на хамер (индивидуални рад или рад у пару).*
2. *Прецртајте на хамеру најзанимљивије биљке и животиње Гондване и испишите одреднице²⁸⁴ (рад у пару или групни рад).*
3. *Драматизација одломка из романа²⁸⁵ (рецимо, Авен и Сип у пећини у поглављу „Дан поласка“).*
4. *Представљање епизоде из романа у форми стрипа (рецимо, Авен на Иландасу или одлазак са Гордом у пећину).*
5. *Домаћи задатак или говорна вежба на неку од наредних тема: Чудесни свет Гондване, Рат људи и Ваука као борба за очување природе, Авен и јазонас – пријатељство дечака и животиње, Нове авантуре Авена и Горда, Мој друг Авен и ја у чудесној авантури.*

2.6.2.4. Завршна разматрања

Роман *Авен и јазонас у Земљи Ваука* Уроша Петровића омиљен је међу децом читалачком публиком. Популарност, међутим, не умањује његову књижевну вредност. Ово суштински интермедијално штиво засновано на популарном жанру епске фантастике намеће динамичан, енциклопедијски и картографски начин читања, што отвара корелације са наставом Биологије и Географије, али даје и могућност да се наставна област Вештина читања и разумевања текста (спој књижевног и научног дискурса, линеарног и нелинеарног текста) на време усвоји и увежба на начин занимљив и забаван ученицима. Читање и наставна обрада овог романа погодни су за корелацијско-интеграцијску наставу, активирање чулног опажањања и унутрашње очигледности ученика. Проза Уроша Петровића развија аналитичко-синтетичке и индуктивно-дедуктивне механизме у тумачењу књижевног текста, што је препоручује као наставно прихватљиву. И тако, чудесним замахом пера, „све-на-клик“детету лектира није досадна. Читање постаје узбудљива авантура у којој радознали ум открива, трага, учи.

²⁸³ Појам алегорије ученицима би требало да буде познат из епске песме „Зидање Скадра“ („имао сам од злата јабуку,/ па ми синоћ паде у Бојану/ те је жалим, прегорјет' не могу“).

²⁸⁴ Могуће је и копирати, исећи и залепити Петровићеве одреднице на хамер, али у пракси ученике ипак треба упутити да сами израде хамер, да то буде њихова креација.

²⁸⁵ У оквиру драмске секције може се драматизовати и цео роман, уз неопходне редукције у драмској преради, што је и пошло за руком драмској секцији ОШ „Ђуро Стругар“ на Новом Београду и наставнику разредне наставе Снежани Радивојши током школске 2014/2015. године. Снимак доступан на: <https://www.youtube.com/watch?v=E4ZCbd2mTFM> > 22.10. 2015.

2.7. НАСТАВНО ЧИТАЊЕ КЊИЖЕВНОНАУЧНИХ ВРСТА ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ

2.7.1. НАСТАВНО ТУМАЧЕЊЕ ЛИКА ДЕТЕТА-ИСТРАЖИВАЧА У ОДЛОМЦИМА ИЗ ТЕСЛИНЕ АУТОБИОГРАФИЈЕ *МОЈИ ИЗУМИ* И УМЕТНИЧКОЈ БАЈЦИ „ПЛАВА МАЧКА – ТЕСЛА” ГРОЗДАНЕ ОЛУЈИЋ²⁸⁶

2.7.1.1. Увод

Аутобиографски дискурс у традиционалној књижевној теорији подразумева књижевнонаучни жанр којим је нека знаменита личност путем ретроспективног казивања преносила властито животно искуство на читаоце. Богато животно искуство, успони и падови, борба за постизање зацртаног циља и завештање коју особа оставља човечанству представљају пут развоја личности која у зрелом животном добу жели да пренесе снажну педагошку поруку читаоцима, укључујући и млађе читаоце у фази школовања. Детињство као период постављања емоционалног, социјалног и духовног темеља за доцнија интересовања и усмерења незаобилазно је место већине аутора аутобиографије, те узорне приче из аутобиографија добијају анегдотски карактер; личности Доситеја Обрадовића (*Живот и прикљученија*), Николе Тесле (*Моји изуми*), Милутина Миланковића (*Успомене, доживљаји, сазнања*) и Михаила Пупина (*Са паињака до научењака*) памте се најпре по детињем искуству. На аутобиографском запису писац као поштовалац знамените личности често ствара биографску прераду (*Слово о Доситеју* Милутина Тасића и *Михаило Пупин* Јоване Калауз Ребе, биографије прилагођене ученицима школског узраста) или књижевноуметничко дело у коме се као протагониста појављује лик коме се диви (роман *Тесла – портрет међу маскама* Владимира Пиштала, драма *Миланковић* Василије Антонијевић). Како су дела знаменитих људи схватана у своје време као чуда задужбинарства, уметности, науке и технике, не изненађује потреба аутора уметничке књижевности да категорије фантастике (чудно и чудесно) унесе у своје дело. Бајковите приче о знаменитим личностима у српској књижевности репрезентативне примере имају у насловима приповедака из *Књиге за Марка* Светлане Велмар Јанковић. Изузетност ума и срца младог бића, *чуда од детета*, али и хиперсензибилност омогућавају му да дође у додир са светом натприродног и опази чудесна бића која се налазе у улози помагача (златно јагње младом Растку, плава рибица Урошу, орао Душану) или саветодавца и подржитеља (патуљци-мудраци у причама „Стефаново дрво” и „Плава мачка – Тесла”).

У овом поглављу разматраће се могућности наставног тумачења истог лика у различитим прозним жанровима на примерима Теслине аутобиографије *Моји изуми* и уметничке бајке Гроздане Олујић „Плава мачка – Тесла” из збирке *Дечак који је тражио срећу*.

2.7.1.2. Тесла о властитом детињству – конструкција сопства у аутобиографском жанру

Аутобиографија *Моји изуми*²⁸⁷ представља низ чланака које је 1919. године Никола Тесла написао за амерички часопис *Electrical Experimenter*, са тежњом да се на начин приступачан широј публици представи живот и дело неконвенционалног научника чије су многобројне визије далеко премашиле могућности времена у коме је живео, а оне остварене (Теслин калем и трансформатор, високонапонски предајник, трофазна струја, турбина) представиле глобалну револуцију у преносу и коришћењу енергије. Њен, за то време необичан наслов „потицао је од Теслиног схватања да су његови изуми сав његов живот и да је све у његовом животу њима било потчињено” (Маринчић 2006: V). Тесла је налазио зачетке изумитељства у својој раној младости и стога је значајан део аутобиографије посветио

²⁸⁶ Видети у: Кљајић (2020).

²⁸⁷ Закључно са школском 2017/2018. годином у настави Књижевности у 5. разреду су обрађивани одломци из Теслине биографије који представљају његово пресељење у Госпић, инцидент у цркви, ловљење врана, догађај са ватрогасном пумпом и његову фасцинацију механичким моделима (Несторовић, Грушановић 2013: 168 –171). Од школске 2019/2020. овај текст се обрађује у шестом разреду.

представљању својих догађаја, стања и осећања у детињству како би младе читаоце упутио на пут свог успеха.

У језгровито написаној аутобиографији, прожетој исечцима сећања на прве истраживачке импулсе и јаке чулне сензације које су га водиле ка инвентивном опажају, Тесла своје детињство представља као низ дечачких догађаја (вршњачке игре и несташлуци, игре са животињама, раскорак између очевих жеља да буде свештеник и свог сна да буде научник, муке са техничким цртањем), али и горких губитака и и патњи (смрт брата Данета, стања слабости и болести узрокованих хиперсензибилним чулима, страхови, ситуације у којима му је живот био угрожен услед момачке лакомислености). У раскораку између светлих и тамних страна детињства научник описује тренутке опажања у којима је откривао свој проналазачки дар (упрезање гундеља у крст на воденици ради стварања енергије, поправљање покварене пумпе ватрогасцима, растављање и састављање дединих сатова, пуцаљке, пецаљка за жабе, далекодометна стрела) и који су касније били база његовог проналазаштва:

„Од детињства Тесла није престајао да изненађује своју околину, у дечаштву несташлицима који су, по Тесли, крили у себи неке његове много касније реализоване идеје и изуме, а у даљем животу необичним и амбициозним подухватима у науци и техници” (Маринчић 2006: VI).

Теслин аутобиографски дискурс има нескривене дидактичке тежње да укаже младима на потенцијале које треба да препознају током свог одрастања и да их негују, поручује им да верују у могућност остварења својих снова и амбиција, али и да, суочени са различитим животним искушењима, оспоравањима²⁸⁸ и краховима, нађу снагу да доврше започето дело:

„Тесла се у свом животу издигао изнад многих малих проблема овог света и осећајући велику снагу свог ума, посветио је живот једном једином циљу: да ствара за добробит човечанства борећи се с природом, отимајући од ње законе које је желео да стави на располагање човечанству” (Маринчић 2006: VI).

Тесла младе упућује и на здраве стилове живота, шетњу којом се свакодневно бавио, умерену исхрану и избегавање кафе, алкохола и цигарета као негативних стимуланаса (као и овисништва о коцки) који накратко покрећу конзумента, али му на дуже стазе упропаштавају здравље; виспрен ум не одржава се супстанцама које воде у овисништво, већ менталним вежбама. Желећи да своје проналаске стави у службу светског мира (иако су они имали примену и у рату), Тесла своје читаоце жели да усмери на вредност и значај добра, да их подстакне на конструкцију, а не на деструкцију, на сличности, а не на разлике, дајући пророчку процену доласка Другог светског рата и то одмах након потписаног Версајског споразума, као и на појаву оружја за масовно уништење. Бавећи се радио-таласима, може се рећи да је предвидео појаву интернета као мреже слободне размене информација широм света описом тзв. „Светског система” (Тесла 2006: 63–65), на начин на који га данашње генерације младих доживљавају као неодвојиви део свој стварности.

Тесла је своје детиње дане сликао као дане откривања света, изразите радозналости и упитаности над чудима природе (откриће електрицитета глађењем мачјег крзна, грудва која се претворила у лавину), као зачетак инвентивног духа који га је водио у проналазаштво (пуцаљка за врानе, поправка ватрогасне пумпе, упрезање гундеља у минијатурну воденицу, састављање и растављање дединих сатова). То је и период детињих несташлука и обешетљивости, дечачких авантура које су га у више махова могле довести у опасност (незгода са поцепаним шлепом старије госпође у цркви, роњење под сплавом, авантура на водопаду, лов

²⁸⁸ Приповедајући о свом животу у Америци, Тесла је свесно цензуришао своје неспоразуме са знаменитим личностима (Едисон, Џ.П. Морган, Маркони) и ломове (пожар у лабораторији на Лонг Ајленду), не желећи да његово дело буде исповест горчине, већ сведочанство да су сви падови и размимоилажења с људима и установама искуства која га нису зауставила и учинила горким, што је одлика стабилних и интелигентних људи.

на вране), али и доба патње, обележено смрћу брата Данета, сеобом у Госпић и честим побољевањем. Сукоб родитеља и деце видљив је у чврстој вољи Теслиног оца да му син постане официр и младићеве решености да студира технику. Јакe чулне сензације које је још као дете имао (способност да чује звук на даљину, светлосне и сликовне визије, способност да на основу цртежа у песку осмисли индукциони мотор) показују необичну, луцидну свест будућег научника која се може сврстати у Годоровљеву категорију *чисто чудног*.

Прва три поглавља *Мојих изума* („Моја младост”, „Моји први изумитељски напори” и „Моји каснији подухати” тематизују Теслино детињство и школовање, до визије индуктивног мотора у парку у Будимпешти и, уз извесна скраћивања или прилагођавања, могу се уврстити у корпус књижевности за децу и младе. Ова поглавља могу се задати за читање ученицима петог или шестог разреда, уз дате истраживачке задатке по којима ће се водити дијалошки метод. Следи могући модел истраживачких задатака и очекиваних одговора ученика.

Од кога је Тесла наследио даровитост за изуме и способност логичког мишљења? Како одаје поштовање својим родитељима?

Тесла је своју даровитост за изуме наследио од мајке, а логичко размишљање од оца. Теслина мати умела је да створи бројне машине и алатке. Тесла је свој инвентивни дар повезивао са мајчином умешношћу да извезе и најсложенији вез: „И после шездесете, прсти су јој били толико спретни да је могла *оно што очима види, рукама да створи*” (Тесла 2006: 7), показујући дубоко поштовање према њеној креативности и жалећи што је одрасла у малој средини где није могла да испољи свој дар. Отац, по занимању свештеник, Теслу је упутио на читање богате кућне библиотеке, али му је задавао и логичке вежбе запажања и закључивања, којима је брусио његов ум:

„Задавао ми је, на пример, да погађам туђе мисли, да откривам недостатке неког облика или израза, да понављам дугачке реченице или да рачунам напамет. Несумњиво је да су те свакодневне лекције, чија је сврха било јачање меморије и расуђивања, а нарочито критичког мишљења, биле веома корисне” (Тесла 2006: 6).

Који трагичан догађај је нарушио њихов породични склад и Теслине емоције? Зашто после живота на селу Тесла тешко прихвата живот у граду?

Тесла је у раном детињству био сведок смрти свога брата Данета. Дане је тада имао четрнаест година и био је изразито интелигентан, даровит и окретан дечак. Пад са коња коштао га је живота. Исти коњ, који је претходно спасао живот њиховом оцу, био је узрочник смрти Теслиног брата. Породица тај губитак никада није преболела и Тесла се повукао у себе. Био је тих и замишљен дечак и дубоко је патио за братом. Постао је јако осетљив и емотиван. Убрзо након тога породица се преселила у Госпић. Градска средина, ужурбана и бучна, битно се разликовала од питомог Смиљана, у коме је имао слободу. Уместо куће и дворишта пуног животиња, нашао се у затвореном простору, хладном и страном, жалећи за јатима гусака које лете на хранилишта и клонећи се градских кицоша. Све му је деловало непријатно, туђе и празно.

Где се види да је овај велики научник био склон несташлицима? Наведите неке ситуације у којима је показао несташан дух и упадао у опасне ситуације.

Прва ситуација која је Теслу као живо и помало несташно дете јавно осрамотила десила се у цркви у којој је Теслин отац службовао. Јурећи незадрживо низ степенице звоника, Никола је нагазио на дугачки шлеп једне старије даме и поцепао га. Такво понашање свештеничког сина било је незамисливо, а госпођа је била бесна због начињене штете. У више наврата Тесла је могао и да страда, јурећи вране, ронећи испод сплава или пентрајући се на брану код водопада. Способност хитрог размишљања помогла му је да се спасе гушења под сплавом и смрти над браном, али је у оба случаја прележао болест и носио

последнице дечачке хировитости. То га је научило да више не улази у ризичне ситуације које га могу коштати живота.

Када се појавио Теслин порив ка истраживању? Како су изгледали његови први изуми? Који сан из детињства је успео да оствари као научник?

Још као дечак, Тесла је имао жељу да смишља изуме. Почео је са дединим сатом који би умео да расклопи, али не и да склопи, што је изазвало негодовање старијих. Његово промишљање о проблему пумпања воде навело га је на закључак да је ватрогасна пумпа запушена травом, па је тако поправио машину коју нису могли поправити инжењери. У дрвене крстове упрезао је гундеље који су непрестаним кретањем округ радили као мотор. Његове стреле добацивале су даље, а пецаљке за жабе боље пецале од пецаљки вршњака. Механички модели у школској учионици посебно су га одушевљавали; пред собом је имао примере инвенције који су му усмеравали машту на један од најзначајнијих изума – водену турбину. Као дете маштао је о Нијагариним водопадима и могућности да се на њима поставе водене турбине, односно да се рад воде претвори у електричну енергију. Можда је његов ујак дечје снове сматрао смешним, али је Тесла одласком у Америку успео да патентира свој изум и да управо на Нијагариним водопадима изгради прву хидроелектрану на свету.

Иако је поштовао свога оца, са њим је имао и несугласице у тинејџерско доба. Како је будућност свог сина видео свештеник Тесла, а како Никола? На који начин се младић изборио да упише жељену школу? Зашто је важно школовати се за оно што волимо, а не за оно што нам намеће средина (родитељи, друштво)?

Првобитни план Теслиног оца био је да свог сина школује за свештеника. У то време свештенички позив био је јако угледан, а и Теслин деда по мајци је такође био свештено лице. Тесла, очаран изумима које је изводио његов професор физике, опирао се свим силама да се школује за нешто што га не занима. Позивајући сина у лов, Теслин отац је имао намеру да га убеди да оде у богослове. Тесла се, само помисливши на струку коју не воли, разболео и пао на постељу. Опоравио се тек када му је отац дозволио да студира технику. Отац му је обећао да ће ићи у најбољу техничку школу на свету, а младићу је пао тежак камен са срца. Млади људи треба да се школују за оно занимање које их привлачи и за које имају дара јер само ту могу показати најбоље од себе, а ако се школујемо за нешто што не волимо, у том занимању ћемо бити лоши радници и оно нас неће испуњавати.

Зашто је Теслин ум далеко превазилазио време у коме је живео? Где видите црте његове генијалности? Који од његових изума наликује на интернет? Како је изумео свој први епохални изум, индукциони мотор?

Тесла је имао бујну машту која је превазилазила 19. и 20. век у којима је живео и премда су га многи савременици сматрали за ексцентричног научника, данас је он неоспорни великан на глобалном нивоу. Цилиндар који се сам ротира осмислио је још у гимназији, а потом је сањао да писма и пакете шаље „преко мора кроз цеви положене на дно у сферним посудама које би могле да издрже хидраулички притисак” (Тесла 2006: 35) или да путем прстена око екватора убрза путовање људи који су се у то време возили железницом. Све те идеје нису остварене, мада слање брзих порука препознајемо у данашњем интернету, а постоје и брзи возови.²⁸⁹ Почевши да ради у Будимпешти, Тесла је, шетајући парком, доживео снажну светлосну визију и нацртао модел индуктивног мотора у песку. Касније је, одласком у Америку, патентирао овај чувени изум.

²⁸⁹ Луцидни Теслин ум послужио је за лик лудог научника у једној од епизода цртаног филма о Супермену (*The Mad Scientist*) из тридесетих година прошлог века (<<https://www.youtube.com/watch?v=frD6bGp63U>> 06. 08. 2018), који се ученицима може приказати. Тесла је у позним годинама говорио о зрацима који могу помоћи савезницима у борби против Хитлера, али га нико није схватио за озбиљно. Данас је у САД-у Тесла у стриповима Метјуа Инмена у улози суперхероја (<<http://theoatmeal.com/comics/tesla>> 06. 08. 2018), што показује промену перцепције у култури за децу и младе према нашем научнику.

Како Тесла описује своје школовање? Који предмет му је ишао теже, а ком професору се дивио? Зашто је значајно то што је волео да чита? Који мотиви у овом делу имају снажну васпитну поруку?

У свим фазама школовања и одрастања Тесла је темељно и предано радио на себи. Иако му је техничко цртање ишло тешко, трудио се да тај недостатак надомести другим предметима. Види се да је ценио свог професора физике у гимназији, уважао је ауторитет универзитетског професора Пецла који је сумњао у његове домете. Ипак је од њега добио корисна знања. Посебно треба истаћи да је Тесла волео књижевност, да је као дете читао епску поезију и Марка Твена, кога је доцније упознао у Америци. У моменту визије у Будимпешти Тесла је цитирао Гетеовог *Фауста*, дело које је читао као школску лектуру и које представља непролазни класик. То само показује да је геније из Смиљана имао широку општу културу и изразито ценио лепу реч, отуд је и имао дара да напише ову лепу књигу. Управо су мотиви свестраности, рада, посвећености и вера у остварење визија основа идејних вредности Теслине биографије.

2.7.1.3. Гроздана Олујић о Тесли – дете-научник као протагониста уметничке бајке „Плава мачка – Тесла”

Теслина осетљивост, снажне чулне сензације и елементи чудног у његовом откривању природних феномена окосница су на којој Гроздана Олујић исписује бајку „Плава мачка – Тесла”²⁹⁰, уводећи чудесно као аспект уметничке бајке. Тесла и сам записује да је свет натприродног био присутан у његовој перцепцији света у раном детињству: „Мноме је овладао сујеверје и живео сам у сталном страху од злог духа, од утвара, од дивова, људождера и осталих нечасних сила мрака” (Тесла 2006: 14), што даје простор Гроздани Олујић да мотив детињег страха повеже са постојањем натприродног бића – Патуљка.²⁹¹

На почетку бајке ученици запажају да је Тесла приказан као уплашено и забринuto дете, обузето сенама сумрака, које осећа живо присуство нечастивих сила:

„Загледан у модрикасту светлост пања који је догоревао у пећи, дечак осети како га, као ледена вода, прелива страх. Кад се ватра у пећи угаси, из мрака могу изаћи бића која је тешко и замислити: репата, рогата, свакаква” (Мркаљ, Несторовић 2018: 206).

Одржавање светлости на огњишту наставник ученицима тумачи се као очување топлоте и сигурности, а њено згаснуће и мрак као доба ноћне језе и страха. Детиња бојазан умањује се присуством омиљене животиње, плаве мачке чије накрешено крзно одаје Тесли тајну електрицитета. Ученици истичу да постојање љубимца на тренутак укида страх протагонисте, али и да истовремено настаје запитаност због необичне светлосне појаве:

„Поново поче да глади мачку зачудивши се варницама које су искакале из накрешеног мачјег крзна, стварајући око мачке искричав светлосни круг, који се ширио и ширио и целу собу захватио” (Мркаљ, Несторовић 2018: 206).

Електрицитет као чудну појаву наставник доводи у везу са појавом натприродног бића, које, мимо Теслиних очекивања, стиче улогу саветника и помоћника. Теслину бригу да ће мачкино крзно запалити кућу и бол оличен у детињој сузи, добри помоћник ублажава, показујући му да зна све тајне његове душе. Како Тесла, на основу својих аутобиографских бележака, није имао блиско биће у породици и међу вршњацима након смрти брата коме би поверио свој бол, ученици појаву Патуљка могу тумачити као помоћ чудесног (и ни у ком

²⁹⁰ Доступно у: Олујић 2010: 80–83.

²⁹¹ Сличан поступак користи и Светлана Велмар Јанковић када младим српским принчевима шаље чудесне помагаче, златно јагње Растку, а човечуљка из дрвета Стефану Лазаревићу.

случају имагинарног) друга који га разуме, покреће и подстиче. Ширење светлости у основном и пренесеном значењу у настави се објашњава као метафора вечите борбе против мрака и зла, а научно сазнање као начин да се превлада сујеверје. Патуљково присуство по мишљењу ученика последица је захвалности, јер га је Тесла, и не знајући за то, спасао и учинио добро дело:²⁹²

„– Зар се не сећаш да се нисам превише разликовао од браонкастог камења у потоку, онда кад си ти, свуда где стигнеш, градио мале воденице, а ми у њима мтели жито и односили га у своја подземна склоништа? Само захваљујући оштром виду, ти си спазио како водени пацов покушава да ме зграби и спасио ми живот” (Мркаљ, Несторовић 2018: 207).

Мотив чаробног штапића потиче из традиције европске уметничке бајке, у којој добра вила или чаробњак поседују овај чудотворни предмет како би покренули магију, али она остаје у њиховом поседу. Ученици запажају да добра вила неће предати свој чаробни штапић Пепељуги или Пинокију, али да Гроздана Олујић свесно крши ово опште место. Поставља се проблемско питање зашто се патуљак одриче светлосног штапића и поклања га детету. Одговор ученика треба усмерити на назнаке Теслине генијалности које је патуљак опазио, јер он у детету види будућег чаробњака науке. Једина кочница за успех јесу детињи страх и несигурност, стога је мали светлосни предмет симболички подстрек Тесли да се храбро суочи са светлосним феноменом који је управо открио и буде упоран у остваривању својих идеја. У поређењу са Теслином жељом да обасја планету, Патуљкове жеље су „тако мале, неважне и не мењају свет”, док Теслине жеље, како ученици и сами истичу, бивају вечити залог за човечанство, а њему је, и по речима Патуљка, „суђено да мења свет” (Мркаљ, Несторовић 2018: 207). Сан о Нијагариним водопадима који Тесла наводи у *Мојим изумима* у Олујићкином наративу Тесли као књижевном лику усађује помоћник, он предсказује да ће водену силу реке зауздати и трансформисати у електричну енергију, учећи дете да се бојазан може заменити визијом:

„ – Ај, да је то тако! – уздахну дечак. – Свет би пливао у светлости као ова мала плава мачка под мојим дланом.

– И пливаће, јер кад одрастеш, додир твоје руке промениће читав свет, донети људима светлост и топлоту! – као у игри Патуљак спусти мајушни блистав штапић пред дечака, и осмехну се рекавши: – Кад воде једне моћне реке њиме дотакнеш, читава земљина кугла светлеће као циновска Плава мачка, не заборави и чувај чаробни штапић као око у глави...” (Мркаљ, Несторовић 2018: 207).

Током анализе бајке вреди истаћи начин на који је Патуљак нестао: „У *полутами* дечак опази како Патуљак полако нестаје у *струји месечине* која се провлачила кроз *заснежене прозоре*” (Мркаљ, Несторовић 2018: 207), што отвара простор за лексичко-семантичке вежбе. Лексема *полутами* упућује на продор светла у мрак, долазак зоре, престанак деловања ноћних сила. *Струја месечине* доводи у везу електрицитет као појаву са хладном месечевом светлошћу која Патуљка мора вратити назад у свет фантастичних бића. Мотив снега појачава мотив хладне светлости, али наглашава и светлост зоре која дечаку даје снагу и наду. Чудновати сан у ђачким писаним радовима основношколског узраста типски се завршава мотивом буђења. Гроздана Олујић је и овде изневерила хоризонт очекивања ученика који очекују да ће буђењем Теслине чудотворни дар нестати. Мали Никола Тесла своје ноћно виђење доживљава као *чудан сан*, а Патуљка и штапић као привиђење. Растеривање ноћних призора свећом при наставном читању би се могло довести у везу са одрастањем у свештеничком дому, који овај вид детиње маштовитости може тумачити усменом формулом

²⁹² Стицање помоћника на овај начин традиција је усмене бајке, што се да запазити у ликовима рибице, лисице и вука у бајци „Златна јабука и девет пауница”.

„Сан је лажа, а Бог је истина”. Како је православље у Срба дубоко испреплетано са паганском традицијом, постојање патуљка може се правдати и Теслином вером у *чудесна бића*, као и његовим раним детињством у које Гроздана Олујић смешта ову бајку. На питање зашто је мали Тесла сакрио светлосни штапић, ученици ће дати одговор да је он желео да овај чудесни дар остане тајна, јер је само њему дато да открије тајне које ниједан људски ум није до тада успео да докучи. Неодређеност Патуљковог имена жанровски се оправдава тиме што ликови у бајци најчешће немају имена. Говор животиње као фантастично својство необичне мачке необичног научника, присутно у бајкама и баснама, указује на нераскидивост дечаковог првог открића и његове судбине научника. Мотив звезде која се рађа (у којој ученици могу препознати и Сунце), тумачи се као метафорички успон младог бића, као почетак једне сјајне каријере. На тај начин, ученици се упућују на повезаност употребе стилског средства (метафоричка поетска слика) у књижевноуметничком тексту са ауторском интенцијом да кључну идеју ефектно усади у свест младих читалаца.

2.7.1.4. Завршна разматрања

Наставно тумачење одломака из Теслине аутобиографије *Моји изуми* и бајке „Плава мачка – Тесла” показује сродност мотива који се у различитим жанровима на различите начине уобличавају. Категорије чудног су активне у Теслином аутобиографском дискурсу, приказујући га као натпросечно интелигентну и хиперсензибилну особу која перцепира свет око себе и изводи законитости о његовом функционисању на чулно упечатљив, али понекад и болан начин, зарад прогреса који треба да води миру. Тесла се не либи да открије своје детиње патње, лажне заносе и опасне заблуде, желећи да читаоцима укаже на то како је важно учити на грешкама. Такође, он храбри осетљиву децу, указујући им на њихову посебност и вредност и бодрећи их да се са искушењем различитости изборе и однегују своју даровитост, учећи се да их критика средине не заустави у сновима. Своје детињство он сматра ризницом жеља и снова, зачетком талената, временом откривања потенцијала и борбе за властити животни пут и стога му посвећује знатан простор у својој аутобиографији.

Гроздана Олујић, на темељу брижно ишчитаних *Мојих изума*, у свом препознатљивом жанру уметничке бајке тематизује важну тему детињег страха и односа натприродних сила, науке и чудесних и вечних закона природе које треба открити. Тиме лик научника приказује са његове рањиве стране, али и истовремено истиче његову маштовитост као основу за инвенцију. Укључивањем Патуљка и мачке у бајковити наратив, ауторка младим читаоцима приближава феномен електрицитета који ће изучавати на часовима Физике.

Током читања ученици ће спонтано уочавати интертекстуалне везе ова два текста, што је добар пример како један књижевнонаучни жанр постаје основа за текст из опсега уметничке фантастике, као и заједнички идејни слој, али и разлике у обради сродне теме у сфери аутобиографског и фантастичног дискурса. На тај начин ће развијати вештине опажања, поређења, повезивања, закључивања, доказивања и извођења судова о обрађеним књижевним делима, што је значајно у тематском планирању наставе Књижевности у основној школи.

2.7.2. НАСТАВНА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА ПУТОПИСА У ЦАРСТВУ ГУСАРА МИХАИЛА ПЕТРОВИЋА АЛАСА У ПЕТОМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ²⁹³

2.7.2.1. Путопис у настави

Тема путовања спада у корпус великих, сталних тема у књижевности, а путовање темељни архетип и универзални симбол људске потребе за откривањем пространстава и нових сазнања. Путопис као књижевнонаучна врста обухвата широк корпус текстова који тематизују путовање као менталну слику путникових искустава. Сам назив жанра упућује на путовање зарад писања: „Путовање је *conditio sine qua non* писања путописа, а веродостојност његово жанровско исходиште” (Група аутора 2011: 319). Путописни дискурс своју хибридноћ и порозност постиже упијањем и спајањем различитих књижевних стилова и жанрова (дневник, есеј, роман, аутобиографија, лирски фрагменти), крећући се од новинарског дискурса информативног карактера (путописна репортажа), преко интерполација научних сазнања географије, историје, биологије, етнологије и антропологије и политичких геостратешких студија до тананих личних опсервација властитих стања и осећања аутора подстакнутих пределима и људима којима је окружен, што је видљиво у путописима Исидоре Секулић (*Писма из Норвешке*) и Растка Петровића (*Африка, Људи говоре*), присутним у наставној пракси у основној и средњој школи.

Од школске 2018/2019. године у петом разреду основне школе обрађује се одломак из путописа *У царству гусара* Михаила Петровића Аласа (Мркаљ, Несторовић 2018: 184–185) који описује пролазак Аласове лађе покрај пустог острва Хуан Фернандез, на којој је четири године по казни провео бродоломац Александар Селкирк. На тај начин успоставља се унутарпредметна корелација са наставном обрадом Дефоовог романа *Робинсон Крусо*, који се од школске 2018/2019. године чита путем репрезентативног одломка о грађењу склоништа. Дефоов роман, и сам богат путописним елементима (Ливерпул, обале Африке, Бразил, описи прекоокеанског путовања, описи Робинсоновог и Петковог острва), обрадом одломка из Петровићевог путописа надограђује се бројним историјским и географским подацима. Дат је контекст настанка овог дела, на ученицима прилагођен и јасан начин анализирају елементи научнопопуларног и информативног текста и представља феномен *робинзониаде*.

2.7.2.2. Мотивација биографијом аутора

Ученицима је Михаило Петровић Алас познат као епизодни лик из Витезовићевог романа *Шешир професора Косте Вујића*, у одломку „Оправдања Јована Цвијића” или путем филмских адаптација. Ученици ће се присетити да је млађани Петровић имао изузетно виспрен аналитички дух и дар за математику, да је свирао виолину²⁹⁴ и био страствен риболовац, о чему сведочи и његов надимак. Наставник ће напоменути да је Михаило Петровић дао велики допринос у развоју диференцијалних једначина са којима ће се упознати у средњошколској настави Математике, као и да је изумео хидрогенератор о коме ће разговарати на часовима Физике. Уз природне науке, Алас је био склон уметности, био је даровит виолиниста и књижевник. Доказао је да се логичка, језичка и аудитивна интелигенција могу складно повезати²⁹⁵, што је подстрек ученицима да буду свестрани и развијају интересовања

²⁹³ Видети у: Кљајић (2018а).

²⁹⁴ Петровић је у филмованим верзијама Витезовићевог романа представљен као разредни виолиниста који покреће матуранте да песмом помере одговарање или искажу поштовање разредном старешини или свира серенату под прозором симпатије Милорада Митровића, разредног песника. Познато је да је крајем 19. века Алас у Београду имао свој оркестар „Суз” који је претежно свирао староградску музику и био део београдских кафана и духа боемије.

²⁹⁵ Најбољи прилог томе је његова књига *Метафоре и алегорије*, која представља математичку теорију поезије. Математизација књижевне теорије је доцније, кроз књижевне теорије формализма, структурализма и семиотике добила на значају, што је видљиво у Пропојој формули бајке (*Морфологија бајке*), *Математичкој поетици* Соломона Маркуса и *Логици књижевности* Кете Хамбургер.

за различите области. Ученицима је изузетно интересантна прича о Аласовом рибарском животу и усавршавању пошто је рибарење за њега било више од хобија. Из његове богате биографије радо издвајају податке да је 1882. године постао рибарски шегрт, 1888. рибарски калфа, а да је 1895. године положио испит за рибарског мајстора, што их подсећа на полагање испита за појасеве у борилачким спортовима. Рекордан улов је имао 1912. године када је уловио сома од 120 килограма, а на међународној изложби у Торину 1911. године добио је златну медаљу за изложене експонате из рибарства. Алас је учествовао је доношењу првог „Закона о слатководном риболову” на језерима и рекама Србије 1898. године, чиме су уцртане основе српског спортског риболова и спречен масовни криволов рибе. Био је не само љубитељ, него и добар познавалац рибарства, па је у том својству учествовао у преговорима за закључење конвенције о риболову са Румунијом, као и у преговорима о заштити риболова на Сави, Дунаву и Дрини са Аустроугарском. Толико одушевљење рибарењем утицало је и на Аласов путнички и авантуристички дух, обишао је све европске државе, али и Атлантски океан, као и Северни и Јужни пол, што се може прочитати из биографског записа из *Српске енциклопедије*, који ће се одштампати на наставном листићу или ишчитати са интерактивне табле:

„Као члан научне експедиције је боравио у Северној поларној области, Шпицбергу, Гренланду, Исланду (1931) Њуфаундленду и Лабрадору (1933). Путовао је по Антилским острвима, најпре са француским океанографима и морепловцима (1932), а затим и као туриста (1934). Године 1935. поново је са научном екипом путовао по Јужној поларној области, и проучавао методе отклањања опасности од санти леда, о чему је објавио резултате у Српској краљевској академији 1935. године.

Из експедиција, као научни истраживач, који све воли да посматра и анализира настао је велики број текстова у многим новинама и часописима, као и путописи *Кроз поларну област* (1932) о животу Ескимана, лову на китове, са свог првог путовања, затим *У царству гусара* (1933) о путовању по Атланском океану, а затим и о крстарењима у књигама *С океанским рибарима* (1935) и *По забаченим острвима* (1936). Књиге је илустровао занимљивим картама и фотографијама из места кроз која је прошао²⁹⁶.

Свет риболоваца и помораца доминантно је подручје Аласове путописне прозе, а предели кроз које путује и о којима пише слика његове везаности за воде и живи свет у њима. Динамизам путовања указује на Аласов авантуристички дух, то је онај исти порив који је ученицима познат кроз ликове Робинсона и капетана Џона Пиплфокса; ма колико море бива место опасности и неизвесности, истовремено је и место слободе духа и ширења ума и чула у коме се потребе за учењем и адреналином повезују. Ученици ће и сами исказати добити од путовања на којима су били, а сетиће се да управо на школским излетима и екскурзијама кроз забаву и дружење обилазе споменике природе, културе и историје.

²⁹⁶ Доступно на:

http://srpskaenciklopedija.org/doku.php?id=%D0%BC%D0%B8%D1%85%D0%B0%D0%B8%D0%BB%D0%BE_%D0%BF%D0%B5%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%9B_%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D1%81 15. 07. 2018.

2.7.2.3. Тумачење репрезентативног одломка – научнопопуларни и уметнички слојеви текста

Интерпретативно читање одломка или слушање звучног записа у електронским издањима усмерава ученике на информативност одабраног одломка из Петровићевог путописа, која надограђује уметничке утиске и доживљаје управо ишчитаног одломка из Дефоовог *Робинсона Крусоеа*. При жанровском одређењу књижевнонаучног дискурса треба се усмерити на аспекте научног израза са којима су се ученици у мањој мери сретали у досадашњем читалачком искуству.

Ученицима се поставља питање који је основни циљ аутор имао исписујући овај сегмент свог путописа. Ученици ће истаћи да му је намера била да генерације младих читача које стасавају читајући *Робинсона* и сневајући о пустим авантурама информише како је роман настао, где се острво Хуан Фернандез налази, како одиста острво изгледа у време када је аутор крстарио Атлантиком, као и да сазнају нешто више о појави бродоломника (присилних и добровољних) од 18. века до времена када дело настаје. Оно што се не може сазнати читањем романа, који је пре свега књижевноуметнички текст, надограђује одломак из Аласовог путописа.

На основу датог одломка не може се толико видети емоционално-експресивни, лирски аспект Аласовог путописног наратива, који је итекако присутан у целовитом читању, али су ипак видљиве назнаке лиризације путописне прозе:

„Што се на овом месту помиње Робинсон Крусое, иако његово острво није било на нашем путу, повод је тај што су се авантуре сличне његовој одигравале на острвима на која смо ми наилазили на нашем путовању” (Мркаљ, Несторовић 2018: 184).

Ученици уочавају Аласово изразито поштовање Дефоовог дела, као и озареност што може проћи кроз та подручја, сензибилитет опажања литерарних предела у стварности и очуђен ум аутора. Ученици вербално сликају острва поред којих Алас пролази, то су тропска океанска острва, делимично обрасла шумом, а делимично и стеновита, са пешчаним плажама и каменим увалама, хридима дубоко истуреним у море, што отежава приступ бродова. Клима на острву је тропска или суптропска, са фазама јаког сунца у смени са монсунским кишима. Растење је карактеристично за тропске крајеве (палме, егзотичне биљке и воће), као и разноврстан животињски свет (дивокозе, тропске птице, змије отровнице, дивље звери, остриге и рибе за људску исхрану, отровни јежеви, корали, морски пси). Чулна имагинација ученика синтетиче знања стечена на часовима Географије и Биологије са описом Робинсоновог острва у Дефоовом роману. Ученици се упућују да, поред сугестивног описивања, карактеристичног за књижевноуметнички стил, користе научну и стручну терминологију стечену на часовима поменутих предмета; терминолошка прецизност доводи се у везу са уметничком сликовитошћу и на тај начин ученицима указује како се пише један квалитетан књижевнонаучни текст путописног карактера.

Уочљиво је неколико питања на које Алас покушава да одговори младима, литерарних, историјских, географских, феноменолошких. То даје простора за учење на часу путем групног рада, што је чест методички поступак у настави Историје, Географије, Биологије, Физике, Психологије, Филозофије или Социологије, оних предмета који се ослањају на познавање података у лекцијама, а у којима се тежи вршњачкој сарадњи као начину избегавања или макар олакшавања процеса механичког учења. Свака група добија одређену тему коју је потребно представити и образложити, одређено време за тимски рад (15–20 минута) и могућност да, користећи се мобилним телефонима или паметном таблом, прошири своја знања. У наставку рада биће представљене теме и садржаји који ученици треба да представе, тежећи да не уче напамет, већ да својим речима представљају чињенице и запажања поводом Аласовог текста.

Прва група: књижевни историчари

Питања за групни рад: *Како је настао роман Робинсон Крусо? Шта је све претходило издању ове књиге? Ко је о теми морнара на пустом острву писао пре њега? За шта је Дефо био оптужен? Шта значи реч плагијат? Да ли је Дефо стварно био плагијатор?*

Садржај излагања: Робинсон Крусо није сасвим измишљен лик. Његово право име било је Александар Селкирк, а пошто је био непослушан морнар, по казни је био остављен на острву Сан Фернандез. Капетан Вуд Роцерс, који је од 1708. до 1711. године био на путу око света, написао је поморски извештај о том догађају јер је његова лађа нашла Селикирка и вратила га у цивилизацију. Дефо је био одушевљен тим догађајем који је допунио подацима из Демпијерове књиге *Пут око света* из 1715. године. Али, Дефоу није било лако да објави свој роман, јер су га издавачи прогласили за плагијат. *Плагијат* је појам који означава дело које није оригинално, већ је преписано од другог. Дефо није био преписивач. Он јесте читао извештаје о том случају, али је написао своју уметничку причу о морепловцу. Главном лику променио је име, његов боравак на острву продужио на 28 година, измаштао ликове његове породице, ропство са Ксуријем, плантажу у Бразилу, пријатељство са Петком и други низ ситуација које се Селкирку нису десиле.

Излагање ове групе прате слике Данијела Дефоа, првог издања романа *Робинсон Крусо* из 1719. године, као и неколико илустрација овог романа доступних на интернету.

Друга група: о феномену *робинзонијаде*

Питања за групни рад: *Шта значи појам робинзонијада? Како су све морепловци долазили у ситуацију да се нађу на пустом острву? Зашто нису сви имали среће као Селкирк? Шта је бранило капетанима прекоокеанских бродова да их спасу? Опишите Робинзона из 20. века. Како је он реаговао на могућност да се врати у цивилизацију?*

Садржај излагања: *Робинзонијада* је феномен усамљеничког живота на пустом острву или живот у групи, који траје дужи временски период и подразумева прилагођавање човека из цивилизације месту на коме се затекао. Најчешће су то били преживели бродоломници, али не тако ретко то су били и гусари. Они су и иначе често скривали свој плен на пустим далеким острвима, али су знали и они да доживе бродолом. Гусари су пљачкали бродове, трговачке и ратне морнарице, јер су се на тим лађама налазили злато и драгоцености, скупи зачини, оружје и рум, омиљено гусарско пиће. Капетани су их се бојали и зато се често дешавало да на свој брод не приме бродоломнике, не верујући им да су обични морнари и да немају зле намере. Последњи забележени Робинзон пронађен је крајем 1932. године. Посада француског рибарског брода „Толоза” у близини Магелановог мореуза наишла је на острво са само једним становником, белцем дивљег изгледа који је био готово сасвим неодевен, попут урођеника. Видело се да је пореклом Скандинавац, али није знао да говори па се споразумевао искључиво гестовима. Невероватно је да се у 20. веку, веку развоја науке и технике, тако нешто могло десити. Морнари су хтели да га врате у цивилизацију, али њему се та идеја није допала па је побегао од њих у шуму. Јасно је да није желео назад у цивилизацију, као да је од ње побегао и да контакт са морнарима доживљава као угрожавање свог права на слободу.

Ово излагање прате слике гусарског брода који напада трговачки брод, острва са благом, Магелановог мореуза, а такође и приказ модерног Робинсона (слике бродоломника из 20. века).

Трећа група: географи

Питања за групни рад: *Где се налази острво Хуан Фернандез? Шта се десило са острвцем поред њега које помиње Дефо? Зашто је ово острво било значајно гусарима са Антила? Пронађите на интернету шта значи појам флибустирство. Ко је на њему живео 1932. године? Како га је описао Аласов савременик, путописац Камбел? Повежите овај опис са описом Робинсоновог острва у Дефоовом роману.*

Садржај излагања: Мика Алас наводи да се острво Хуан Фернандез налази 730 километара од града Валпараиза. Острвце, односно хрид које Дефо помиње, потонуло је 1837. године у море. Ово острво било је изузетно важно гусарима са Антила пошто су на њему имали своју базу. Ту су поправљали своје лађе, набављали храну и воду, лечили ране, али када је Селкирк на њега избачен, та колонија је замрла и била сасвим пуста. Разлог томе је укидање *флибустирства*, а овај појам означава поморско ропство. Гусари су знали да отимају људе и да их продају као робове, а ако се присетимо Дефоовог романа, и Робинсон је био робовласник на плантажи у Бразилу. Отимали су црнце као радну снагу за плантаже и белце за откуп, обично богате људе или официре. Алас такође помиње да је његов савременик Ричард Камбел 1932. године (годину дана пре настанка овог дела) посетио Робинсоново острво које је описао овако:

„По Камбелу, острво, посматрано с брода одиста изгледа онако чаробно и романтично како је то описао Дефо, само што је један велики део некадашње густе шуме био опустошен. Камбел се попео на брдо од 600 метара висине, са чијег је врха Селкирк посматрао видик на океанској пучини гледајући да ли ће се појавити какав брод који би га одвео у далеку домовину” (Мркаљ, Несторовић 2018: 185).

Поменута шума представља онај предео у ком је Робинсон ловио и који се протезао до саме плаже (првих дана спавао је на гранама дрвећа, у страху од звери) и у којој је људождерима показао моћ „ватреног штапа” (пушке) спасавајући Петка, а брдо је она узвишица на којој је нашао дивокозе и на коју се пењао како би палио сигналну ватру лађама у нади да ће га спасити. У подножју те узвишице налазила се и његова пећина. Острво се услед шумског пожара изменило иако је Камбел и даље очаран њиме, а на врху брега затекао се споменик који су енглески морнари око 1880. године подигли свом другу Александру Селкирку „усамљеном за дуги низ година на пустој малом острву бескрајног океана” (Мркаљ, Несторовић 2018: 185).

Ово излагање прате слике острва Хуан Фернандез и града Валпараиза у Чилеу, као и трговине робљем, коју као антицивизацијску традицију ученици осуђују. Поред информативних, у тексту се траже и уметнички садржаји, свакако видљивији у неким другим одломцима путописа *У царству гусара*. Употреба стилских изражајних средстава даје одломку поетску ноту и наговештава ауторов емоционално-духовни свет. Почетни пасус одломка, састављен је од две реченице градећи контраст:

„Поред таквих гусарских Робинсона, бивало је и обичних морепловаца који су, спасени пливањем после бродолома, изашли на пусто острво, наишли на њему шта треба за најпримитивнији живот и проводили дуже време, као што и цео остатак свога века у ишчекивању каквог брода који би их спасао. Али, у много прилика, и кад се десило да брод наиђе надомак острва, бродоломници нису били спасени, јер се капетан брода није могао убедити да то нису гусари-пирати, које никако није желео имати на свом броду” (Мркаљ, Несторовић 2018: 184).

Алас представља расцеп између жеља и нада бродоломника и опрезности капетана да чином милосрђа не угрози своју посаду. Ученици у првој реченици уочавају радост бродоломника због спасења, потом суочавање са тескобама острвског живота и гајењем наде да ће помоћ доћи. Друга реченица одриче могућност спасења, јер рђаво искуство бива јаче од

чина милосрђа. Ученици запажају да се у ове две реченице крије грађа за драматичну, узбудљиву причу блиску стварности која не нуди срећан завршетак, као да је реч о сижеу за роман или филм. Психолошка карактеризација ликова дата је продубљено и драматично, те се ученици могу поделити на групу која ову ситуацију посматра из перспективе бродоломника и групу која је представља из угла капетана, у виду кратке говорне вежбе са променом тачке гледишта.

Александар Селкирк представљен је већ поменутом синтагмом „*усамљен за дуги низ година на пустој малом острву бескрајног океана*”. Од ученика се очекује да издвоје епитете и уоче њихову синтаксичку функцију атрибута, што представља унутарпредметну корелацију наставе Стилистике и Синтаксе. Ученици на напредном нивоу постигнућа на датим примерима разликују конгруентни атрибут који се с именицом уз коју стоји (најчешће испред ње) слаже у роду, броју и падежу и падежни атрибут у облику присвојног генитива, који стоји иза именице. Примарна функција епитета у путописном тексту, као ученици и сами закључују, јесте пластично, упечатљиво, сликовито представљање предела који се описују, али у наведеној синтагми она психолошки боји однос изгубљеног појединца и океанског пространства које га је одсекло од познатог му света. *Бескрајни* океан заносан је и леп, он га је страствено привукао себи, да би му потом показао своју неумољиву снагу и силу. *Пусто мало* острво указује на изолованост и сиромаштво предела у коме се бродоломник затекао, то није некакав тропски рај, већ место мучне борбе за опстанак. Такође, ови епитети указују на ограниченост кретања и самоћу као изражена душевна стања Селкирка, острво постаје принудни затвор за бунтовног морнара, што је и био циљ капетана који га је на овај начин казнио, а временски распон патњу чини тежом (*дуги низ година*). Петровић је сву своју емпатију према патњама Селкирка и свих других невољних Робинсона уобличио брижљивим одабиром учесталих, али ефектних епитета, показујући дубину хуманизма према људима у невољи и изазивајући истоветну реакцију ученика. Ипак, очаран пределима, Петровић не може да пренебрегне два епитета из Камбеловог путописа, да је острво деловало исто тако *чаробно* и *романтично* као и у Робинзоново време. Визуелизација острва преко слике представљене путем групног рада идентичан утисак оставља на ученике; они сами истичу да представа острва делује *бајковито* и *магијски* на њих и повезују га са својим доживљајима морских предела која увек изазивају дојам фасцинације и очараности. Придев *романтично* наставник укратко повезује са појмом романтизма, стилске епохе која је исказивала снагу осећајности, што је видљиво читањем песама Бранка Радичевића, Јована Јовановића Змаја и Милице Стојадиновић Српкиње, али вреди напоменути да је управо овај стилски период тежио повратку природи, ревитализовао топос *locus amoenus*, и показивао интересовање за егзотичне пределе и културу тзв „малих народа”. Ученици ће истаћи да је Робинсон био фасциниран лепотом свог острва и веома афирмативно говорио о свему ономе што му пружа, да је временом заволео место на коме се нашао и био захвалан природи на свему што му је дала. На тај начин праве разлику између Селкирка и Робинсона; први је задржао страх од околине у којој се нашао, а други, превазишавши страх као кочницу за бољи живот, од ње створио пријатан дом. Контрастивност је присутна и у последњој реченици одломка, у којој се уочава непомирљив јаз између жеље морнара да врате Скандинавца у цивилизацију и његовог бега у шуму. Становник путог острва осмислио је живот у коме се осећао срећним, саградио дом и башту, а морнаре је доживео као уљезе који угрожавају његов начин живота. Морнари су свој предлог изнели као добру намеру, али га је Скандинавац доживео као претњу по своју слободу. Иако то није дато у тексту, ученици сматрају да је Скандинавац напустио цивилизацију јер се у њој није био срећан, а на пустом острву је нашао свој свет и свој мир.

2.7.2.4. Завршна разматрања

Одломак из Петровићевог путописа *У царству гусара* допуњује јаз који би могао настати уколико би се без њега обрађивао одломак из Дефоовог *Робинсона Крусоеа*. Сажет, али изразито информативан и стилски богат, овај текст пружа могућности разгранатог корелацијско-интеграцијског приступа, као и уочавања научних и уметничких аспеката путописног текста. Компаративно читање са делима која тематизују путовање морем дају могућност да се на овом тексту обнове њихови кључни мотиви. Такође, ученици се подстичу да у тимском раду истраже важне информације у тексту, повежу их са сазнањима из Историје, Географије и Биологије и пронађу појмове (тумачење непознатих речи, слике, мапе) на интернету, учећи се вештинама јавног излагања. Стилски слој текста подстиче их на ефектну употребу епитета и контраста у писаном изражавању, као и на везу са наставом Синтаксе. Што је најзначајније, ученици путем чулне имагинације „плове” далеким и непознатим морима, упознају егзотичне пределе и подстичу се да на својим литерарним и стварним путовањима запажају лепа и необична места, природу, споменике, обичаје и људе.

***3. ИСТРАЖИВАЊЕ ЧИТАЊЕ ПРОЗНЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ У
СТАРИЈИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ***

3.1. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА ЧИТАЊА ПРОЗНЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ У СТАРИЈИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

3.1.1. Проблем истраживања

Истраживање наставног читања прозне књижевности за децу и младе претежно се везује за тумачење ефеката читања школске лектире, као и за библиотечка истраживања нивоа читаности књижевних дела обухваћених и необухваћених наставним плановима и програмима. Да би се дошло до прецизније слике места и значаја прозе за децу и младе у старијим разредима основне школе, било је потребно истражити колико програмски садржаји, организација наставног процеса (редовна, допунска, додатна настава) и значај читања у средини у којој се школа налази (опремљеност школске библиотеке, близина јавне библиотеке, књижаре, посета културним догађајима, однос породице према култури читања) утичу на успешност рецепције овог прозног дискурса.

3.1.2. Предмет истраживања

Предмет овог емпиријског истраживања је утврђивање места и значаја читања прозног дискурса за децу и младе кроз испитивање мишљења, ставова и перцепције ученика старијих разреда основне школе према програмским садржајима овог корпуса књижевних дела, испитивање позитивних и негативних примера наставне рецепције појединих тема и жанрова и значај афирмисања културе читања књига децу и младе. Истраживање је усмерено и према мишљењима, ставовима, перцепцији и искуствима наставника о важности наставног тумачења прозне књижевности за децу и младе у назначеном наставном периоду (значај програмског позиционирања прозе за децу и младе, важност овог типа прозног дискурса за формирање читалачких навика, однос према читању различитих прозних књижевних врста, кључна жанровска и тематска обележја, као и ставови према обавезној и изборној лектури и делима из опсега ваннаставног читања прозног дискурса за децу и младе. Такође, било је потребно и истражити трајност стечених кључних појмова из наведеног корпуса књижевних текстова кроз тестирање ученика осмог разреда.

3.1.3. Циљ и карактер истраживања

Циљ овог емпиријског истраживања је сагледавање педагошких, методичких естетских и рецепцијских вредности прозне књижевности за децу и младе у назначеној фази образовања, имајући у виду развијање читалачке културе и значај остваривања наставних циљева и задатака на овом корпусу књижевних дела.

Истраживање је емпиријско-аналитичког карактера. Дедуктивно-индуктивно-дедуктивним процесом дошло се до нових научних чињеница корисних за методичку теорију и школску праксу.

3.1.4. Задаци истраживања

На основу предмета и циља истраживања постављени су следећи истраживачки задаци:

1. Утврдити ниво организованости школе за успешну реализацију наставних садржаја прозне књижевности за децу и младе;
2. Истражити степен мотивисаности ученика, наставника и школских библиотекара да у наставном процесу промовишу значај вредности читања прозне књижевности за децу и младе;
3. Истражити колико су читалачке потребе и активности ученика поводом рецепције прозних садржаја за децу и младе инкорпорирани у редовну, допунску и додатну наставу, ваннаставне активности и читалачка такмичења;

4. Испитати специфичности наставне рецепције појединих прозних жанрова за децу и младе и начине остваривања зацртаних програмских садржаја;
5. Испитати ставове наставника и ученика према зацртаним програмским оквирима и везу између наставног и ваннаставног читања прозне књижевности за децу и младе;
6. Истражити у којој мери породично и социјално окружење утичу на однос ученика према читању прозних садржаја за децу и младе;
7. Утврдити степен компетенција наставника основне школе за организовање и неговање позитивне средине за успешно овладавање садржајима предмета Српски језик и књижевност читањем прозне књижевности за децу и младе.

На основу постављених задатака, формулисане су следеће хипотезе истраживања:

- **Хипотеза 1:** Претпоставља се да добра организација школе (опремљеност школске библиотеке, материјално-техничка средства, организовање културних садржаја који промовишу читање прозе за децу и младе) позитивно утиче на наставну рецепцију ових програмских садржаја, али није пресудни фактор за њену успешност. Богати ресурси могу унапредити читање прозне књижевности за децу и младе, али уколико се нефункционално или недовољно користе, не доприносе унапређивању читалачких компетенција ученика. Недовољна опремљеност школских библиотека потребним прозним насловима за децу и младе може отежати њихову наставну рецепцију, као и скромна опремљеност кабинета и учионица (што не мора по сваку цену негативно утицати на успешну наставну интерпретацију ових дела).
- **Хипотеза 2:** Претпоставка је да је степен развијености интересовања и читалачких навика ученика блиско везан за ниво мотивисаности и свести наставника и библиотекара о значају ваљане обраде прозне књижевности за децу и младе у основној школи. Мотивисан и ка овом књижевном дискурсу отворен наставник и школски библиотекар развијају и унапређују интересовања ученика за овај вид књижевног израза док немотивисан и дистанциран педагог недовољно подстиче или зауставља развој читалачких потреба ученика. Истраживач претпоставља да постоји поларизован однос наставника према овом проблему, и да поред примера изузетне мотивисаности и активности наставника, постоје и случајеви стручног занемаривања педагошког рада на развијању читалачких компетенција ученика.
- **Хипотеза 3:** Претпоставља се да активно учешће ученика у наставној и ваннаставној рецепцији ових програмских садржаја (примена дијалогске методе, различитих видова стваралачких активности ученика, читалачки пројекти и такмичења) подстиче значај и вредност овог типа књижевног дискурса за њихово укупно образовање док пасиван однос према откривању ових наставних садржаја одсликава незаинтересованост и равнодушност деце и младих према читању уопште.
- **Хипотеза 4:** Претпоставка је да је корпус текстова прозне књижевности за децу и младе својим тематским, мотивским и језичким аспектима близак узрасту ученика у овом периоду школовања, те да га зато претежно позитивно прихватају. Такође, претпоставља се да је овај тип наратива, посматрано из угла наставника, веома погодан за усвајање базичних књижевнотеоријских појмова који се обрађују у основној школи, као и за примену развијеног методичког инструментаријума приликом организовања структуре часа.
- **Хипотеза 5:** Претпоставља се да наставници уочавају значај читања канонских писаца за децу и младе, али сматрају да је неопходно унети елементе савремене књижевности за децу и младе, чије највеће уметничке домете неретко недовољно познају. Такође, претпоставка је да изван број наставника старијих генерација има отпор према учесталим програмским изменама, што захтева промену методичке парадигме. С друге стране, претпоставља се да ученици показују отпор према програмски прописаним садржајима, многи и према обавези читања уопште, али да постоји и знатна група ученика, отворена ка читању комерцијалних наслова савремене књижевности за децу и младе.

• **Хипотеза 6:** Ученици из социјалних средина у којима се подстиче култура читања имају развијене читалачке потребе и навике, за разлику од вршњака који немају такав подстицајни модел у свом окружењу. Близина школе јавној библиотеци и књижарама где се могу набавити прозни наслови књижевности за децу и младе може, али и не мора бити фактор успешније рецепције прозне књижевности за децу и младе, односно ученици којима су лако доступне књиге и институције културе које негују читање прозе за децу и младе из градских средина не морају а priori показати веће интересовање за читање прозних наслова за децу и младе у односу на вршњаке у приградској, варошкој и сеоској средини, где су ретке или уопште не постоје јавне библиотеке и књижаре и који набављају дела у школским библиотекама или путем киоск издаваштва.

3.1.5. Варијабле истраживања

Варијабле истраживања разврстане су на независне и зависне.

Независне варијабле су пол испитаника (мушки и женски) и степен урбанизованости места у коме се школа налази (село, варош, приградско насеље, град у унутрашњости Републике Србије, град Београд).

Зависне варијабле истраживања су:

- оријентација школа ка унапређивању читалачких компетенција прозне књижевности за децу и младе (недовољно позитивна, позитивна, изразито позитивна);
- степен укључености ученика у реализацију наставних и ваннаставних садржаја (недовољан, осредњи, изразит);
- знања ученика о наставним садржајима прозне књижевности за децу и младе (испод просека, просечна и изнад просека);
- вредносна оријентација ученика према читању прозне књижевности за децу и младе у настави (мање позитивна, позитивна, изразито позитивна);
- компетенције наставника за наставну реализацију прозних дела за децу и младе у основној школи (недовољно изграђене, изграђене, изразито изграђене).

За потребе истраживања операционализоване су зависне варијабле: педагошке вредности наставне реализације прозе за децу и младе, оријентација школа ка унапређивању компетенција ученика за читање прозне књижевности за децу и младе, партиципација ученика у наставним и ваннаставним активностима које промовишу читање прозних дела за децу и младе, знања ученика о садржајима прозе за децу и младе, вредносна оријентација ученика према читању прозне књижевности за децу и младе, компетенције наставника за реализацију наставних садржаја за читање прозе за децу и младе.

Оријентација школа ка унапређивању читалачких компетенција прозне књижевности за децу и младе представља стварање повољних околности у самој школи да се формира свест ученика о значају читања прозног дискурса за децу и младе. Процењују се ниво организације и реализације садржаја и активности везаних за корпус текстова прозне књижевности за децу и младе у наставном и ваннаставном раду школе, као и колико је школа подстицајна средина за развој читалачких компетенција ученика у тој области.

Партиципација ученика у наставним и ваннаставним активностима везаним за читање прозне књижевности за децу и младе подразумева обим учешћа у наставним и ваннаставним активностима школе којима се подстиче читање прозе за децу и младе. Изражава се средњом вредности на скали процене по појединим облицима активности од 1 до 5.

Знања ученика о наставним садржајима из корпуса прозне књижевности за децу и младе схватају се као ниво усвојености наставног садржаја (основни, средњи, напредни), односно у којој мери је ученик упознат са кључним појмовима прозе за децу и младе на часовима Српског језика у осмом разреду основне школе. Изражава се нивоима постигнућа на *Тесту познавања књижевности за децу и младе* за ученике осмог разреда.

Вредносна оријентација ученика према читању прозне књижевности за децу и младе представља ниво свести у којој ученик прихвата образовне, васпитне и функционалне вредности читања прозе за децу и младе. Изражава се у нивоу у коме се ученик слаже са тврдњама на скали ставова које се односе на вредности читања прозе за децу и младе.

Компетенције наставника за реализацију наставних активности представљају особине помоћу којих ће наставник успешније организовати и извести активности у настави и ваннаставним активностима школе везаним за читање прозних дела за децу и младе. То су, пре свега: образованост, информисаност и умешност (организаторске способности). Степен образованости наставника може бити различит (виша школа, факултетско звање професора српског језика – VII₁, завршене мастер студије након студирања „по старом”, бачелор и мастер студије по болоњском систему студирања, завршена магистратура, студирање докторских студија, магистратура, докторат), а информисаност је везана за то у којој мери наставник прати токове класичне и савремене књижевности за децу (читањем књижевних дела, праћењем стручне и научне литературе, партиципацијом у стручним и научним круговима који прате читање прозе за децу и младе). Умешност наставника везана је за стручну оспособљеност да примени традиционална и савремена методичко-дидактичка сазнања ради успешне наставне реализације прозне књижевности за децу и младе.

3.1.6. Методе истраживања

Сходно постављеним задацима, у истраживању су коришћене две методе: метода теоријске анализе и дескриптивна метода.

Метода теоријске анализе користила се у поступку проучавања теоријских и емпиријских научних радова (монографија, студија, чланака) како би истраживач уочио проблеме истраживања и фокусирао се на предмет истраживања. Ова метода користила се приликом дефинисања основних појмова истраживања (значај читања прозне књижевности за децу и младе, наставне и ваннаставне активности поводом читања прозе за децу и младе, заступљеност прозе за децу и младе у програмским садржајима, развој читалачких компетенција ученика за читање прозних дела за децу и младе, развој културе читања у старијим разредима основне школе). Метода теоријске анализе је коришћена у анализи и интерпретацији података и њиховом довођењу у везу са претходним истраживањима.

Дескриптивна метода се користила у представљању теоријског оквира истраживања, а у делу *Резултати истраживања читања прозне књижевности за децу и младе* при интерпретацији података, упоређивању чињеница, проналажењу заједничких карактеристика и извођењу закључака.

3.1.7. Истраживачке технике и инструменти истраживања

За прикупљање података којима ће се описивати истраживане појаве, истраживач користи следеће истраживачке поступке: анкетирање, тестирање и табеларни приказ одговора за постављена питања, са коментарима. Анкетирање као истраживачки поступак спроведено је на узорцима предметних наставника српског језика који раде или су радили у основној школи, као и ученика старијих разреда основне школе. Тестирање као истраживачки поступак спроведено је на узорку ученика осмих разреда. Прво је урађено пробно истраживање у новембру 2018. године у ОШ „Бранко Радичевић” у Прогару како би се утврдила ваљаност анкетних налога, а потом, уз потребне корекције, и главно истраживање.

Узорак истраживања је пригодан, према свим захтевима која изискују педагошка истраживања. Истраживање је реализовано у три фазе, на три подузорка, у јануару и фебруару 2019. године.

Пробни анкетни упитник за ученике старијих разреда основне школе, служио је као корективна основа за *Анкетни упитник за ученике старијих разреда основне школе*, а реализован је у децембру 2018. године на узорку од 50 ученика старијих разреда ОШ „Бранко Радичевић” у Прогару, након чега су извршене потребне корекције за главно истраживање. Анкетно испитивање ученика старијих разреда основне школе обављено је на узорку од 670 ученика старијих разреда из шест основних школа у Републици Србији (ОШ „Бранко Радичевић” у Бољевцима и Прогару, ОШ „Лазар Саватић” у Земуну, ОШ „Аца Милосављевић” у Рушњу, ОШ „3. октобар” у Бору, ОШ „Сава Керковић” у Љигу и ОШ „1. мај” у Вртогошу и Дубници)²⁹⁷, а реализовано је у јануару и фебруару 2019. године. *Тест познавања прозне књижевности за децу и младе за ученике осмог разреда* реализован је у јануару 2019. године, на узорку од 170 ученика осмог разреда. У периоду од јануара до априла 2019. године 200 наставника српског језика који предају претежно у основним школама у Републици Србији попуњавали су *Анкетни упитник за наставнике српског језика*.

Треба истаћи да је 46 анкетних упитника за наставнике (23%) прикупљено електронским путем, од испитаника које анкетар познаје и са њима сарађује (директна и индиректна познанства кроз наставни процес, рад на приручницима за наставнике, општински и градски активи, колеге из школа у којима је анкетар био запослен, сусрети на такмичењима, сарадња и размена наставног материјала преко електронске поште и фејсбук групе Професори српског језика), а да је већи део од 154 анкете (77%) прикупљен од непознатих испитаника на одржаним радионицама, презентацијама и семинарима (*Републички зимски семинар* на Филолошком факултету у Београду, семинари и презентације уџбеника ИК „Клетт” у Нишу, Лесковцу, Новом Пазару, Краљеву и Житорађи). Наставници широм Републике Србије били су спремни да изнесу своје ставове и поделе искуства, као и да дају потребне смернице истраживачу како у наредном периоду посматрати проблематику читања прозне књижевности за децу и младе у назначеном узрасту).

²⁹⁷ Испитивач се овом приликом захваљује професорима српског језика који су својим ангажманом помогли реализацију анкетних упитника: Беби Цветковић и Олги Богдановић у ОШ „Бранко Радичевић” у Бољевцима, Жељку Тешићу у ОШ „Лазар Саватић” у Земуну, Бранки Марковић и Ани Лазић у ОШ „Аца Милосављевић” у Рушњу, Саши Чорболоковићу у ОШ „3. октобар” у Бору, Данијели Николић Ђорђевић, Неди Дабић, Лејли Вујетић и Маријани Неговановић Обрадовић у ОШ „Сава Керковић” у Љигу и Верици Стојановић и Јасмини Станисављевић у ОШ „1.мај” у Вртогошу и Дубници.

3.2. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА ЧИТАЊА ПРОЗНЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ

3.2.1. Анализа резултата Анкетног упитника за наставнике

Најпре би требало размотрити подузорок наставника према полу, што је представљено следећом табелом.

Табела 1. Структура подузорка наставника према полу

Пол		
	Број испитаника	Проценти (%)
мушки	22	11%
женски	178	89%
Укупно	200	100%

Раскорак између испитаника по полу у наставничкој популацији сасвим је очекиван јер одговара реалном стању како у популацији наставника српског језика који раде у образовном систему Републике Србије, тако и приликом опредељења за будући позив наставника за који веће интересовање и афинитет показују женске особе. Следи табеларни приказ структуре подузорка наставника српског језика према годинама радног стажа.

Табела 2. Структура подузорка наставника према годинама радног стажа.

Године радног стажа		
	Број испитаника	Проценти (%)
до 5 година	30	15%
од 6 до 10 година	34	17%
од 11 до 15 година	50	25%
од 16 до 20 година	40	20%
од 21 до 25 година	20	10%
од 25 до 30 година	20	10%
преко 30 година	6	3%
Укупно	200	100%

Највише је испитаника у подузорку наставника са радним стажом од 11 до 15 година (25%), док је најмањи број оних наставника у категорији преко 30 година радног стажа (3%). Оваква процентуална заступљеност очекивана је с обзиром на пресек година стажа колега тренутно укључених у наставни процес, заинтересованост и отвореност колега за процес анкетирања током прикупљања електронских и руком писаних анкета. Процентуално мања заступљеност колега од 5 (15%) и 10 година (17%) радног стажа указује на отежано запошљавање млађих колега у наставном процесу, али и на већу отвореност за похађање стручних скупова и спремност за сарадњу у електронској комуникацији од колега који раде од 21 до 25 година (10%) и од 25 до 30 година (10%). Преминација наставника који раде од 11 до 15 (25%) и од 16 до 20 година радног стажа (20%) донекле је последица припадности истраживача генерацији наставника од 11 до 15 година стажа (лични контакти са колегама са основних, мастер и докторских студија). Управо ове две генерације наставника у знатној мери су заступљене у укупној структури наставника у Србији, сједињујући већ увелико израђене наставничке компетенције и искуство у учioniци, неопходно за аргументовану процену, са тежњом да радним активизмом утичу на системске промене у настави Српског језика и књижевности. Мали број наставника који раде дуже од 30 година (3%) логична је последица позиције просветног радника уочи краја радне каријере (ређе похађање стручних

скупова, затворен однос према изношењу јавног мишљења, традиционални поглед на систем образовања), али и смене генерација у протеклих неколико година.

Подаци о наставницима према стручној спреми показују следећу процентуалну заступљеност:

Табела 3. Структура подузорка наставника према стручној спреми

Стручна спрема наставника		
	Број испитаника	Проценти (%)
виша школа	11	5.5%
факултет (по старом програму)	120	60%
магистратура	7	3.5%
факултет (по старом програму) и мастер студије	35	17.5%
факултет (по Болоњи) и мастер студије	24	12%
докторат	3	1.5%
Укупно	200	100%

Очекивана је доминација (60%) наставника који су завршили студије по старом програму (звање дипломираног професора српског језика и књижевности, степен стручне спреме VII-1), а 5.5% наставника српског језика (степен стручне спреме VI) са завршеном неком од виших педагошких школа представља наставнике на крају радне каријере који нису имали обавезу да прођу систем дошколовавања, али често имају завршену средњу педагошку школу у трајању од 5 година која их је усмеравала ка наставничком позиву и значајно педагошко искуство практичара које вреди уважити. Кад је реч о професорима српског језика који су завршили факултет по старом програму и мастер студије, ова категорија испитаника је, иако по правима изједначена са професорима који су завршили факултет по Болоњи и мастер студије, показала интересовање за даљи лични академски развој и надоградњу. Факултет (по Болоњи) и мастер студије завршиле су младе генерације наставника (12%), које се тек укључују у радни процес и стичу потребно наставно искуство, али носе са собом најновија академска сазнања, лингвистичка, књижевнотеоријска и методичка, као и велики ентузијазам за рад са ученицима. Процентуални однос магистара (3.5%) и доктора наука (1.5%) показује тенденцију раста присуства носилаца ових престижних академских звања (који су магистрирали или докторирали на темама из области Наука о језику, Наука о књижевности и Методика наставе српског језика и књижевности) у структури запослених у школама у Републици Србији, а реч је о даровитим појединцима који уз педагошки рад у настави, пишу уџбенике и приручнике, имају звања педагошког саветника, уређују књижевне и методичке часописе, држе акредитоване семинаре и обуке, раде као стручни консултанци при ЗУОВ-у, ЗКОВ-у или при издавачким кућама.

Подаци о наставницима према томе да ли су положили стручни испит следећу процентуалну заступљеност:

Табела 4. Структура подузорка наставника према томе да ли имају положен стручни испит

Положен стручни испит		
	Број испитаника	Проценти (%)
да	148	74%
не	52	26%
Укупно	200	100%

На овом подузорку очекивана је доминација наставника са положеним стручним испитом, док млади наставници (који имају од 1 до 5 или од 6 до 10 година радног стажа) и наставници осталих генерација, нешто касније укључени у радни процес или неколико година чекају на позив за полагање државног испита, улазе у круг наставника који још увек нису прошли кроз овај вид стручне провере и усавршавања.

Подаци о наставницима према томе да ли су стекли неко од педагошких звања указују на следеће стање:

Табела 5. Структура подузорка наставника према томе да ли имају неко од стечених стручних звања

Стечено стручно звање		
	Број испитаника	Проценти (%)
педагошки саветник	4	2%
самостални педагошки саветник	1	0.5%
виши педагошки саветник	0	0%
високи педагошки саветник	1	0.5%
без стеченог звања	192	95.5%
Укупно	200	100%

Доминација наставника без стеченог звања (97%) указује да је овај вид напредовања изузетно редак, дуготрајан и спор, да се наставници радије стручно усавршавају кроз академску надоградњу и да су само ретки појединци (укупно шест наставника) стекли неко од четири постојећа звања. Ово је, на жалост, реална и прилично обесхрабрујућа слика тренутне немогућности масовнијег стручног напредовања у просвети, што као чињеница делује демотивишуће на наставничку популацију.

Радно окружење наставника према локацији школе такође је значајан дистинктивни фактор који утиче на ставове наставничке популације, а обрадом репрезентативног узорка добијени су следећи подаци:

Табела 6. Структура подзорка наставника према типу средине у којој се њихова школа налази

Тип школе према локацији на којој се налази		
	Број испитаника	Проценти (%)
градска школа (уже градско језгро)	52	26%
школа у приградском насељу	43	21.5%
школа у вароши	27	13.5%
сеоска школа	56	23%
издвојено одељење централне школе	22	11%
Укупно	200	100%

Овакав скор указује на благу доминацију градских школа у ужем градском језгру (26%) у односу на школе у приградском насељу (21.5%), што је условљено структуралном разликом између већих (шире централно градско језгро са већим бројем приградских насеља) и мањих градова у Србији (ужи градски центар и мањи број приградских насеља). Процент наставника из варошких школа указује на демографски пад броја ученика у овим школама и смањивање броја одељења, а самим тим и наставничке норме. Процент сеоских школа (23%) указује на врло разноврсне сеоске средине, од великих села у околини градова (Батајница, Добановци, Рипањ), до села од неколико стотина становника (Бучумет, Дубница, Вртогош, Кремна, Рељан). Уз то, приметно је да 11% наставника ради делимично или с пуном нормом, у издвојеним одељењима, што указује на вредност и заступљеност наставе у оваквим образовним срединама, које су неретко вредносно маргинализоване.

У следећој табели дат је приказ броја наставника по школама у којима раде:

Табела 7. Структура подзорка наставника према називу школе и месту запослења

Назив школе	Место	Број наставника
ОШ „Јован Јовановић Змај”	Панчево	2
ОШ „Бора Лазић”	Влашка (Београд – Младеновац)	1
ОШ „Јован Стерија Поповић”	Београд – Нови Београд	1
ОШ „Доситеј Обрадовић”	Омољница (Панчево)	1
ОШ „Филип Вишњић”	Београд – Палилула	1
ОШ „Ослободиоци Београда”	Београд – Палилула	1
ОШ „Краљ Александар I”	Београд – Нови Београд	1
ОШ „Деспот Стефан Лазаревић”	Београд – Звездара	3
ОШ „Јован Поповић”	Београд – Палилула	1
ОШ „Бранко Ћопић”	Београд – Раковица	1
ОШ „Стеван Јоксимовић”	Бајина Башта	1
ОШ „22. децембар”	Доња Трепча (Чачак)	1
ОШ „Жарко Зрењанин”	Кикинда	1
ОШ „Посавски партизани”	Београд – Обреновац	3
ОШ „Јефимија”	Београд – Обреновац	1
ОШ „Уједињене нације”	Београд – Чукарица	4
ОШ „Милан Мијалковић”	Јагодина	1
ОШ „Бранко Радичевић”	Седларе (Свилајнац)	2
ОШ „Вук Караџић”	Неготин	1

ОШ „Стеван Синђелић”	Велики Поповић (Деспотовац)	1
ОШ „Сава Максимовић”	Мраморак (Панчево)	1
ОШ „Свети Сава”	Бајина Башта	1
ОШ „Коста Ђукић”	Београд – Младеновац	1
ОШ „Миша Стојковић”	Гај (Ковин)	1
ОШ „Карађорђе”	Топола	1
ОШ „Бубањски хероји”	Ниш	5
ОШ „Петар Кочић”	Београд – Земун	1
ОШ „Владислав Рибникар”	Београд – Врачар	1
ОШ „Владислав Петковић Дис”	Велики Мокри Луг (Београд – Звездара)	1
ОШ „Сутјеска”	Београд – Земун	1
ОШ „Станислав Сремчевић”	Крагујевац	1
ОШ „Трајко Перић”	Велико Ропотово (Косовска Каменица)	1
ОШ „Богосав Јанковић”	Кремна (Ужице)	1
ОШ „Павле Савић”	Београд – Звездара	1
ОШ „Горња Варош”	Земун (Београд)	1
ОШ „3. октобар”	Бор	3
ОШ „Јован Јовановић Змај”	Лединци (Нови Сад)	1
ОШ „Драган Лукић”	Београд – Нови Београд	7
ОШ „Милан Муњас”	Уб	2
ОШ „Раде Драинац”	Борча (Београд – Палилула)	1
ОШ „Свети Сава”	Врчин (Београд – Гроцка)	1
ОШ „Влада Обрадовић Камени”	Ледине (Београд – Нови Београд)	1
ОШ „Светозар Марковић”	Крагујевац	1
ОШ „Краљ Александар Карађорђевић”	Прњавор (Шабац)	1
ОШ „Јулијана Ћатић”	Страгари (Крагујевац)	1
ОШ „Стеван Сремац”	Добановци (Београд – Сурчин)	1
ОШ „Доситеј Обрадовић”	Београд – Вождовац	1
ОШ „Десанка Максимовић”	Ковин	1
ОШ „Сутјеска”	Рашка	2
ОШ „Душан Јерковић”	Костојевићи (Бајина Башта)	1
ОШ „Иво Андрић”	Београд – Раковица	1
ОШ „Ђура Јакшић”	Српска Црња (Нова Црња)	1
ОШ „Лазар Саватић”	Земун – Београд	4
ОШ „Свети Сава”	Стајићево (Зрењанин)	1
ОШ „Таковски устанак”	Таково	1
ОШ „Радан Павићевић”	Бајина Башта	1
ОШ „Борислав Пекић”	Београд – Нови Београд	1
ОШ „Милан Ракић”	Београд – Нови Београд	1
ОШ „Иво Андрић”	Ниш	3
ОШ „22. октобар”	Београд – Сурчин	1
ОШ „Петар Кочић”	Риђица (Сомбор)	1
ОШ „Нада Пурић”	Ваљево	1

ОШ „Сестре Павловић”	Белановица (Љиг)	1
ОШ „Мића Стојановић”	Драгиње (Коцељева)	1
ОШ „Сава Керковић”	Љиг	4
ОШ „Сава Шумановић”	Алтина (Београд – Земун)	1
ОШ „Вук Караџић”	Степојевац (Лазаревац)	1
ОШ „Милан Ракић”	Мионица	1
ОШ „Јован Цвијић”	Београд – Палилула	1
ОШ „Миле Дубљевић”	Лајковац	3
ОШ „Аца Милосављевић”	Рушањ (Београд – Чукарица)	2
ОШ „Кнез Лазар”	Лазаревац	3
ОШ „9. мај”	Рељан (Прешево)	1
ОШ „Душан Вукасовић Диоген”	Бечмен (Београд – Сурчин)	1
ОШ „Браћа Јерковић”	Железник (Београд – Чукарица)	1
ОШ „Вук Караџић”	Београд – Сурчин	3
ОШ „Жарко Зрењанин”	Апатин	1
ОШ „Љупче Шпанац”	Бела Паланка	2
ОШ „Вук Караџић”	Србобран	1
ОШ „8. октобар”	Пирот	1
ОШ „Никола Тесла”	Кљајићево (Сомбор)	1
ОШ „Жабаре”	Жабаре (Крушевац)	1
ОШ „Јајинци”	Јајинци (Београд – Вождовац)	1
ОШ „Димитрије Туцовић”	Јабучје (Лајковац)	1
ОШ „Иса Бајић”	Кула	1
ОШ „Владимир Перић Валтер”	Пријепоље	1
ОШ „Братство јединство”	Панчево	1
ОШ „Миливоје Боровић”	Мачкат (Чајетина)	1
ОШ „Бранко Радичевић	Бољевци – Прогар (Београд – Сурчин)	3
ОШ „Никола Тесла”	Раковица (Београд)	1
ОШ „Свети Сава”	Београд – Врачар	1
ОШ „Алекса Ђилас Бећо”	Мојстир (Тутин)	1
ОШ „Свети Сава”	Памбуковица (Уб)	1
ОШ „8. октобар”	Власотинце	1
ОШ „Краљ Петар II”	Београд – Врачар	1
ОШ „Ђура Јакшић”	Јелашница (Ниш)	1
ОШ „Јастребачки партизани”	Мерошина – Белајнац	2
ОШ „Топлички хероји”	Житорађа	9
ОШ „Јосиф Костић”	Лесковац	2
ОШ „Радоје Домановић”	Манојловце (Лесковац)	1
ОШ „Петар Тасић”	Лесковац	2
ОШ „Светозар Марковић”	Лесковац	1
ОШ „Партизански дом”	Бучумет (Медвеђа)	1
ОШ „Вук Караџић”	Велика Грабовица (Лесковац)	1
ОШ „Вук Караџић”	Лебане	1
ОШ „Стојан Новаковић”	Блаце	3
ОШ „Вук Караџић”	Дољевац	1
ОШ „Љупче Шпанац”	Бела Паланка	1

ОШ „Радоје Домановић”	Братниловце (Лесковац)	1
ОШ „Бора Станковић”	Врање	1
ОШ „Десанка Максимовић”	Катун (Врање)	1
ОШ „Мирослав Антић”	Ниш	2
ОШ „Аца Синадиновић”	Лоћика (Алексинач)	1
ОШ „Иван Горан Ковачић”	Нишка Бања (Ниш)	1
ОШ „Цар Константин”	Ниш	3
ОШ „Јован Поповић”	Крушевац	2
ОШ „Ђура Јакшић”	Турековац (Лесковац)	1
ОШ „Војислав Илић Млађи”	Хум (Ниш)	1
ОШ „Александар Стојановић”	Црна Трава	1
ОШ „Радоје Домановић”	Ниш	2
ОШ „Бранко Радичевић”	Габровац (Ниш)	2
ОШ „Доситеј Обрадовић”	Ниш	1
ОШ „Свети Сава”	Суботинац (Алексинач)	1
ОШ „Ратко Павловић Ћићко”	Прокупље	1
ОШ „Душан Радовић”	Ниш	1
ОШ „Вук Караџић”	Нови Пазар	3
ОШ „Бранко Радичевић”	Велика Моштаница (Београд – Чукарица)	1
ОШ „1. мај”, Вртогош – Дубница	Вртогош – Дубница (Врање)	2
ОШ „Сретен Младеновић Илка”	Ниш	1
ОШ „Ратко Вукичевић”	Ниш	1
ОШ „Коле Рашић”	Ниш	1
ОШ „Нада Пурић”	Ваљево	1
ОШ „Свети Сава”	Житиште	1
Средња школа	Нова Варош	1
Техничка школа	Књажевац	1
Гимназија „Патријарх Павле”	Београд – Раковица	1
Техничка школа „Раде Металац”	Лесковац	1

Попис места и школа у којима раде анкетирани наставници указује на широку регионалну распрострањеност, од Риђице на граници са Мађарском до Мојстира на граници са Црном Гором и Великог Ропотова на Косову и Метохији и од Бајине Баште на граници са Босном и Херцеговином и Апатина на граници са Хрватском до Српске Црње на граници са Румунијом и Пирота у близини бугарске границе. Највећи број наставника је из Београда и околине, а потом наставника из Нишког округа, што је очекивано с обзиром на место становања истраживача и начин на који су прикупљене анкете.

Следи процентуални преглед односа наставника према тврдњама у 6. питању Анкетног упитника за наставнике.

Табела 8. Процентуални приказ датих одговора за Тврдњу 1

Тврдња 1		Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Немам јасно одређен став	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
Ауторска прозна књижевност за децу и младе у довољној је мери заступљена у наставним плановима старијих разреда основне школе.	Број наставника	35	99	11	40	15
	Процент наставника	17.5%	44.5 %	5.5%	20%	7.5%

Приметно је да се највећи број наставника (44.5%) углавном слаже са мером заступљености прозне књижевности за децу и младе, али је видљиво да би донекле проширивали корпус обавезних и изборних текстова. Најмањи проценат испитаника (5.5%) нема одређено мишљење о овом питању, што указује на то да колеге (94.5%) имају јасно дефинисане ставове, нису равнодушне према овој проблематици и склоне су да о њој дискутују у стручним круговима. Процентуална блискост наставника који се сасвим слажу (17.5%) или углавном не слажу са овом тврдњом указује на то да петина наставника у Републици Србији сматра да је актуелно присуство прозе за децу и младе заступљено у довољној мери, док би за нијансу мањи број наставника вршио веће програмске корекције у корист прозних наслова за децу и младе. Скупина од 7.5 % наставника, што није занемарљиво, показује децидно неслагање са квантитативном заступљеношћу овог корпуса књижевних дела и била би склона опсежним програмским изменама у циљу повећања броја наслова који се обрађују.

Табела 9. Процентуални приказ датих одговора за Тврдњу 2

Тврдња 2		Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Немам јасно одређен став	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
Прозни наслови за децу и младе обухваћени наставним планом и програмом тематски и мотивски су разноврсни.	Број наставника	25	111	10	50	13
	Процент наставника	12.5%	55.5 %	5%	25%	6.5%

Приметно је да се више од половине наставника (55.5%) углавном слаже са овом тврдњом, али да оставља простор за тематско-мотивска богаћења, док би 12.5% наставника задржало тематско-мотивски опсег већ дат у делима са обавезног и изборног списка. Четвртина наставника (25%) извршила би значајније тематско богаћење програма, док би темељније захвате на тематско-мотивском плану било спремно да реализује свега 6.5% наставника, што се може тумачити веома сложеним процесом усвајања ширег увида у традиционалну и савремену књижевност за децу и младе и смелост у одабиру наслова која се не уклапа у

оквири могућег и дозвољеног. И овде је значајно да тек сваки 20. наставник (5%) нема мишљење о овом питању, односно да постоји развијена критичка свест код колега.

Табела 10. Процентуални приказ датих одговора за Тврдњу 3

Тврдња 3		Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Немам јасно одређен став	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
Ученици радо читају прозну књижевност за децу и младе.	Број наставника	16	84	21	73	6
	Процент наставника	8%	42%	10.5%	36.5%	3%

Релативно мали проценат наставника се у потпуности слаже са овом тврдњом. То показује да је потпуна преданост књизи и читању, неометена кризом читања, могућа тек код оних ученика који показују посебне афинитете према култури књиге и читања. Охрабрујуће је то што се највећи број наставника (42%) углавном слаже са овом тврдњом, односно да уз ефекте кризе читања, ученици и даље показују у овом периоду интересовање за корпус прозе за децу и младе и да претежно радо прихватају значајан број наслова које имају прилике да прочитају. Значајно је да се свега 3% наставника уопште не слаже с овом тврдњом, сматрајући да је корпус прозе за децу и младе генерално недопадљив ученицима, али је и присутно више од трећине наставника (36.5%) који се углавном не слажу са овом тврдњом и сматрају да су различити аспекти кризе читања утицали на то да њихови ученици претежно не воле и избегавају да читају ова дела. Сваки десети наставник (10.5%) нема формиран став о овом питању, што се може тумачити неиздиференцираним, чак и поларизованим доживљајем овог питања (ученици који читају : ученици који не читају) у њиховој наставној пракси.

Табела 11. Процентуални приказ датих одговора за Тврдњу 4

Тврдња 4		Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Немам јасно одређен став	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
Прозна дела за децу и младе обухваћена наставним планом и програмом поклапају се са ученичким читалачким интересовањима и потребама.	Број наставника	12	80	19	80	9
	Процент наставника	6%	40%	8.5%	40%	4.5%

Овде је приметна процентуална подударност (40%) између колега који се углавном слажу или углавном не слажу са овом тврдњом, што показује двострука искуства у настави, од доживљаја претежног поклапања до претежног непоклапања ученичког одабира наслова из корпуса прозе за децу и младе са програмским оквирима, односно, колеге би у подједнаком броју вршиле мања и већа прилагођавања наслова у програмима са читалачким потребама ученика. Мали проценат наставника (6%) тврди да се ученичка интересовања поводом

селекције наслова за читање прозе за децу и младе поклапају са програмским оквирима, што говори о неопходности његове измене, али и о чињеници да програм мора очувати и традицијски низ и систем жанрова које данашње генерације ученика једино тим путем могу системски усвојити јер их самостално највероватније не би одабрали за ванаставно читање. Такође, свега 4.5% наставника показује апсолутно неслагање с овом тврдњом, бранећи став да ни у ком сегменту обавезни и изборни текстови за децу и младе не кореспондирају са читалачким потребама и интересовањима и да делују дестимулативно по ученике. Јасно одређен став поводом ове тврдње нема 8.5% испитаника, што указује како на поларизован однос по овом питању, тако и на усмеравање ученика ка корпусу осталих текстова у програму (усмена у традиција, књижевност за одрасле, поезија и сл.).

Табела 12. *Процентуални приказ датих одговора за Тврдњу 5*

Тврдња 5		Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Немам јасно одређен став	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
Наставни план и програм чува традиционалне литерарне вредности прозне књижевности за децу и младе.	Број наставника	43	119	14	23	1
	Процент наставника	21.5%	59.5%	7%	11.5%	0.5%

Добијени резултати умногоме потврђују неопходност поштовања традицијског низа у обликовању наставног канона, са чиме се огромна већина испитаника (59.5%) углавном слаже, али је спремна да планове и програме додатно обогати традиционалним садржајима. То и није чудно, јер би многи наставници и даље радо ученике усмеравали на поједине садржаје српске, јужнословенских и опште књижевности, који су имали одличну наставну рецепцију, али више нису ни у обавезном ни у изборном програму. Нека од њих (или нека друга класична дела) радо би уврстили у школски канон. Апсолутно слагање са заступљеношћу традиционалних вредности показује 21.5% наставника, што показује да се слажу са ауторима наставних планова и програма да је традицијски низ заступљен у довољној и потребној мери, док 11.5% наставника показује претежно неслагање с овом тврдњом, сматрајући да је у значајнијој мери потребно реформисати постојеће програмске садржаје у правцу поштовања књижевног наслеђа минулих епоха, али и оставити нешто ужи простор за новије наслове. Апсолутно неслагање с овом тврдњом исказао је свега један наставник (0.5%), што показује да наставници у Републици Србији имају свест о значају доминације „великог канона” у „малом канону”, али не и ригидан став према потреби за преминацијом традиционалног спрам савременог, или српске спрам јужнословенске, или опште књижевности за децу и младе. Неодлучних наставника је 7% и то се може тумачити честим програмским изменама, убацивањем и избацивањем одређених наслова, променом наслова одређених аутора другим насловима из њиховог опуса, кретањем истог наслова из обавезног у изборни програм и обрнуто.

Табела 13. Процентуални приказ датих одговора за Тврдњу 6

Тврдња 6		Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Немам јасно одређен став	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
Наставни план и програм у довољној мери промовише савремена прозна дела за децу и младе.	Број наставника	23	74	18	71	13
	Процент наставника	11.5%	37%	9%	35.5%	6.5%

И овде је готово приближан број колега који се углавном слажу (37%) или углавном не слажу (35.5%) са овом тврдњом, што је условљено поларизиваним афинитетима према традиционалној или према савременој књижевности за децу и младе. Свакако, како је у току постепена реформа наставног плана и програма и дат је знатан простор савременим прозним ауторима за децу и младе (Игор Коларов, Дејан Алексић, Владислава Војновић, Ивана Нешић...) овај однос уједначенији је него у неким претходно рађеним истраживањима, али поменути процес још увек није довршен и наставници су до сада тек једанпут (и то не сви) обрадили са ученицима нове наслове у петом разреду. Не изненађује то што 9% наставника још увек нема формирано мишљење по овом питању, што тек 11.5% наставника у потпуности брани став да је савремена проза за децу и младе у потребној и довољној мери присутна у програмским оквирима, али и што свега 6.5% наставника у потпуности негира поменути меру довољности поводом ове врсте прозног дискурса.

Табела 14. Процентуални приказ датих одговора за Тврдњу 7

Тврдња 7		Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Немам јасно одређен став	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
При одабиру дела за децу и младе треба водити рачуна да се књиге ученицима допадну.	Број наставника	95	89	7	9	0
	Процент наставника	47.5%	44.5%	3.5%	4.5%	0 %

Ова тврдња показује да се готово подједнак број наставника сасвим слаже (47.5%) или углавном слаже (44.5%) са критеријумом допадљивости књижевног наратива за децу и младе, али је важна и значајна блага задршка код друге групације испитаника јер допадљивост не мора нужно значити да дело има естетске и етичке квалитете који га препоручују за наставно читање нити да се на сваком тексту који се ученицима свиђа могу усвојити сви програмом прописани садржаји. Значајно је што нема наставника који ригидно бране став да не треба уважити критеријум допадљивости, односно да свега 4.5% наставника претежно одриче уважавање овог критеријума, а овакав став може се тумачити традиционалнијим погледом на наставни канон и забринутошћу да претерано повлађивање онемо што се ученицима допада може нарушити професионалан и објективан приступ програм-

ском одабиру, поготово што ваннастави избор ученика показује низ спорних наслова из сфере комерцијалне књижевности (хиперпродукција осредњих и трећеразредних наслова, етички и естетички спорна дела). Свега 3.5 % наставника није показало јасно одређен став по овом питању, што се може тумачити поларизованим односом према читалачким афинитетима савремене генерације, честим програмским изменама, убацивањем или избацивањем текстова који се ученицима допадају или не допадају или сведеном комуникацијом са ученицима поводом наслова које читају у слободно време.

Табела 15. Процентуални приказ датих одговора за Тврдњу 8

Тврдња 8		Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Немам јасно одређен став	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
При одабиру дела за децу и младе треба водити рачуна да задовољавају естетске и етичке вредности за наставно читање.	Број наставника	136	59	3	2	0
	Процент наставника	78%	29.5%	1.5%	1%	0 %

Ова тврдња указује на висок ниво свести испитаника (78%) да се у основној школи као васпитно-образовној установи и темељу етичког кода и естетске надоградње ученика, мора повести рачуна да она књижевна дела која не садрже у себи меру естетског и етичког (или је нарушавају) нису прикладна за наставно читање. Истина, 29.5% наставника се углавном слаже с овом тврдњом јер критички процењује аспект дидактизирања и наметнутог морала у књижевним делима за децу и младе, који углавном резултира делима слабе уметничке вредности (понекад и памфлетског садржаја) или су свесни да дела у домину високог естетицизма неретко остају херметична већини младих читача (ларпурлартизам књижевности за децу и младе, очитован у награђиваним насловима о којима проучаваоци књижевности често и радо пишу, али тек понеко дете докучи њихов смисао). Занемарљив је проценат неопредељених (1.5%) и колега који се са овом тврдњом претежно не слажу, а колега који се са овом тврдњом апсолутно не слажу нема, што значи да наставници имају развијену свест о неопходности етичко-естетичког филтера при одабиру наслова за децу и младе пошто би се другачији ставови косили са васпитном улогом наставника српског језика.

Табела 16. Процентуални приказ датих одговора за Тврдњу 9

Тврдња 9		Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Немам јасно одређен став	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
При одабиру дела за децу и младе треба водити рачуна да она буду узрасно прилагођена за наставно читање.	Број наставника	63	105	18	13	1
	Процент наставника	31.5%	52.5%	9%	6.5%	0.5 %

Ова тврдња показује да више од половине наставника сматра да би дела требало углавном да буду узрасно прилагођена, односно треба омогућити кроз диференцирану наставу да се читају и наслови за нешто старији узраст (за даровите и напредне ученике) или наслови за млађи узраст (за ученике који отежано усвајају наставне садржаје) јер биолошки узраст ученика не мора пратити и њихов развојни узраст. Овакав став даје простора и за већи уплив књижевности за одрасле, који сасвим или у неким аспектима могу разумети и старији основци. Укупно 31.5% наставника држи се апсолутног уважавања принципа узрасне прилагођености, што је свакако утицај традиционалног, фронталног позиционирања рада са ученицима. Како 9% наставника нема јасан став према овом питању, и овде може бити реч о поларизованом односу према тврдњи или недовољној едукованости за принципе диференциране наставе. Наставници који се са овом тврдњом углавном не слажу (6.5%) претежно се воде ставом појединих реформатора наставних планова и програма у прошлости, који су одабир појединих наслова тумачили тиме да се готово сваки текст може на било ком узрасту обрадити, а да је вештина наставника пресудна при рецепцији истог, док га у потпуности брани свега један наставник (0.5%). То указује да, без обзира на личне читалачке афинитете или уметничку вредност дела за старији узраст, и реформатори програмских садржаја и наставници морају уважавати принцип узрасне прилагођености ученицима старијих разреда основне школе кроз читање прозе за децу и младе која афирмише читалачке навике, а да ће се у доцнијим фазама школовања и живота читати и она књижевна дела која захтевају узрасну и образовну зрелост и надоградњу.

Табела 17. Процентуални приказ датих одговора за Тврдњу 10

Тврдња 10		Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Немам јасно одређен став	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
Прозна књижевност за децу и младе даје могућности за примену свих значајних традиционалних и савремених методичких поступака и радњи (методолошки плурализам).	Број наставника	68	102	20	9	1
	Процент наставника	34%	51%	10%	4.5%	0.5 %

Приметно је да мало више од трећине наставника (34%) сматра да је корпус прозе за децу и младе у пуној мери погодан за успостављање методолошког плурализма, односно синергије традиционалних и савремених погледа на методiku наставе књижевности, да мало више од половине (50%) има благу задршку према овом ставу, са којим се претежно слаже. То показује потребу да се о методици наставе књижевности за децу и младе више мора дискутовати и писати него до сада и у већој мери истицати примери добре праксе. На потребу разбијања предрасуда указује и то да сваки десети наставник (10%) нема јасно формиран став, али охрабрује податак да мали број колега који се углавном (4.5%) и уопште (0.5%) не слажу са овим ставом, односно тек сваки двадесети анкетирани наставник, у овом типу прозних текстова не види могућност успостављања методолошког плурализма, што указује на изврстан отпор према овој врсти текстова.

Табела 18. Процентуални приказ датих одговора за Тврдњу 11

Тврдња 11		Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Немам јасно одређен став	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
Прозна књижевност за децу и младе погодна је за остваривање бројних ванпредметних и унутарпредметних корелација.	Број наставника	63	88	24	24	1
	Процент наставника	31.5%	44%	12%	12%	0.5 %

Нешто мање од трећине испитаника (31.5%) у овом корпусу књижевних текстова види могућност за успостављање раскошних и разгранатих унутарпредметних корелација, што указује на високу свест о могућности корелацијских преплитаја током наставне анализе на текстовима који неретко укључују богату културолошку, научну или интертекстуалну основу, а нуде материјал за бројна лингвистичка и стилистичка истраживања. Скор од 44% испитаника се углавном слаже са тврдњом уз благу задршку, те би и ове наставнике требало охрабрити добрим стручним радовима да траже корелацијско-интеграцијске потенцијале при обради прозе за децу и младе. Процент неодређених колега (12%) и колега који се са овим ставом углавном не слажу указује на потребу развијања вештина помног читања као начина за уочавање дубљих веза прозе за децу и младе са садржајима других наставних области предмета Српски језик и књижевност, али и других предмета. Охрабрује то што свега један наставник (0.5%) одриче могућност корелацијско-интеграцијског повезивања, што значи да је апсолутна негација ове тврдње занемарљива и да се са 99.5% наставника може успоставити конструктивни дијалог по овом питању.

Табела 19. Процентуални приказ датих одговора за Тврдњу 12

Тврдња 12		Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Немам јасно одређен став	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
Прозна књижевност за децу и младе погодна је за примену игара у настави.	Број наставника	93	92	10	5	0
	Процент наставника	46.5%	46%	5%	2.5%	0%

Значајно је да је готово подједнак број наставника изјавио да се сасвим (46.5%) или углавном слаже (46%) са тим да је проза за децу и младе, добрим делом заснована на поезији игровносно, погодна за примену игара у настави. То показује да су наставници наклоњени потреби својих ученика за игром и верују у могућност да те њихове потребе употребе као средство за савладавање програмом прописаних садржаја. Мали проценат наставника о овом питању нема одређен став (5%) или се углавном не слаже, те би групи испитаника требало приближити примену и наставну сврховитост дидактичких игара у

настави, а више је него охрабрујуће што ниједан наставник није у потпуности против интеграције игара у настави прозе за децу и младе.

Табела 20. Процентуални приказ датих одговора за Тврдњу 13

Тврдња 13		Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Немам јасно одређен став	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
Прозна књижевност за децу и младе погодна је за примену стваралачких активности.	Број наставника	137	55	5	3	0
	Процент наставника	68.5%	27.5%	2.5%	1.5%	0%

Предоминација наставника који непорециво верују у могућност да се управо на корпусу прозних дела за децу и младе негује креативни потенцијал ученика кроз примену стваралачких активности (68.5%), као и више од четвртине наставника који се са овом тврдњом углавном слажу (27.5%) показује да су наставници српског језика и књижевности у највећој могућој мери (96%) отворени ка подстицању стваралаштва. Тек 2.5% наставника исказује неодлучност и свега 1.5% претежно неслагање поводом ове тврдње, што указује на неоспорне афините наставнике ка неговању стваралаштва ученика и на ретке изузетке који су поларизованих схватања или су претежно затворени ка стваралаштву. Ни овде нема ниједног наставника који има апсолутни отпор према примени стваралачких активности настави.

Табела 21. Процентуални приказ датих одговора за Тврдњу 14

Тврдња 14		Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Немам јасно одређен став	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
Добро опремљена школска библиотека и школски библиотекар отворен за сарадњу значајно унапређују читање прозне књижевности за децу и младе у основној школи.	Број наставника	117	73	9	1	0
	Процент наставника	58.5%	36.5%	4.5%	1.5%	0%

Овде је видљиво да је значајан проценат наставника српског језика (58.5%) у пуној мери свестан потребе да школска библиотека мора бити опскрбљена брижно одабраним и богатим фондом наслова за децу и младе, а да библиотечки кадар мора и пуној мери показивати најбоље особине стручних сарадника. Књига је наставнику средство за рад и то се мора у пуној мери нагласити, а школски библиотекар активни учесник у мотивисању ученика за наставно и ваннаставно читање. Колеге које се са овом тврдњом углавном слажу

(36.5%) суочене су са реалним димензијама кризе читања која може бити дистрактор у напорима библиотеке да својом ризницом књига упути ученике да је читање прозе за децу и младе духовно благо. Мали проценат колега (4.5%) је по овом питању неодлучан, што може бити израз поларизованог доживљаја овог проблема или оскудних ресурса са којима се суочавају, а тек један наставник (0.5%) се са овом тврдњом апсолутно не слаже, што указује на мали број претежних песимиста да се мотивацијом за читање из позиције школске библиотеке може утицати на унапређивање читања прозе за децу и младе. Одсуство апсолутних песимиста показује да наставници нису изгубили веру у моћ књиге и читања и поверење у компетенције школских библиотекара, иако описано стање на терену указује на скромне библиотечке фондове и немотивисан и неретко нестручан кадар који ради истовремено у неколико школа или допуњава фонд у школској библиотеци.

Табела 22. Процентуални приказ датих одговора за Тврдњу 15

Тврдња 15		Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Немам јасно одређен став	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
Сарадња са јавним библиотекама и установама културе које промовишу читање прозне књижевности за децу и младе унапређују заинтересованост ученика за читање.	Број наставника	132	58	9	1	0
	Процент наставника	76%	28%	4.5%	0.5%	0%

Више од три четвртине наставника (76%) показује потпуну отвореност ка јавној делатности установа које афирмишу културу за децу и младе и нешто више од четвртине (28%) претежно слагање, што показује да многи сарађују са библиотекама, домовима културе, позориштима, ликовним и плесним школама, фолклорним друштвима, поетским клубовима, издавачима и медијима за децу и младе или показује тежњу ка томе, чак и када су културни центри удаљени. Блага задршка према овој тврдњи може се тумачити рђавим искуствима са установама културе (непоштовање договора о сарадњи, слаб квалитет понуђеног програма, нељубазност особља, злоупотреба деце у рекламне и политичке сврхе) или свешћу да криза читања надвладава све напоре културних посленика да заинтересују ученике за читање прозе за децу и младе. Како свега 4.5% наставника нема јасно профилисан став, тек један (0.5%) претежно неповерење да културно-јавна делатност, која се нуди изван школских оквира, може да пробуди успаване читаче, а ниједан наставник не одриче ову тврдњу у потпуности. Постоји снажна преминација наставника (95%) у Републици Србији који су спремни да посетама јавним институцијама или довођењем културних посленика за децу и младе у школу промовишу вредности читања.

Табела 23. Процентуални приказ датих одговора за Тврдњу 16

Тврдња 16		Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Немам јасно одређен став	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
Сусрети са писцима унапређују заинтересованост ученика за читање.	Број наставника	98	88	7	7	0
	Процент наставника	49%	44%	3.5%	3.5%	0%

Драгоцено је истаћи да готово половина анкетираних наставника у потпуности стоји иза ове тврдње, јер жива реч аутора књижевности за децу и младе уме да привуче младе читаоце и утиче на омасовљавање читања. Приближно сличан проценат наставника се са овом тврдњом углавном слаже (44%), а могућа задршка према апсолутном поверење у у ову тврдњу може лежати у томе да је до природе аутора и његовог дела да ли ће ученике покренути на читање (аутори отворенији према игри и песми или различитим такмичењима у логичким загонеткама насупрот затворенијих писаца склоних традиционално осмишљеним књижевним сусретима), квалитету стваралаштва гостујућих писаца (врло често гостују по школама писци осредњих литерарних вредности), претварању књижевних сусрета у комерцијалну манифестацију (продаја књига, хонорари, сусрети у књижарама или сајмовима књига који истичу одређеног спонзора) па до незаинтересованости једног броја деце за овакав вид ваннаставних активности и не сасвим пристојног понашања на радионицама и сусретима. Осим тога, многим наставницима у Републици Србији овакав вид мотивисања ученика ретко је или уопште није доступан, а често се књижевни сусрети реализују добром вољом аутора или познанством са наставником, или је реч о локалним и завичајним ствараоцима. Неодлучних или оних који углавном не стоје иза ове тврдње, а воде се претходно наведеним отежавајућим околностима, има свега по 3.5%, а колега који сасвим одричу ту могућност нема уопште, што значи да 93% наставника верује да писци за децу и младе могу имати велику или макар делимичну, али значајну моћ да „омађијају” старије основце и представе им читалачки чин као чаролију.

Табела 24. Процентуални приказ датих одговора за Тврдњу 17

Тврдња 17		Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Немам јасно одређен став	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
Читалачки пројекти („Читалачка значка”, „Читалићи”, „Читалачки маратон”) могу унапредити заинтересованост ученика за читање прозне књижевности за децу и младе.	Број наставника	102	71	16	10	1
	Процент наставника	51%	35.5%	8%	5%	0.5%

Више од половине наставника (51%) у потпуности се слаже с овом тврдњом, што показује да је позитиван маркетинг културних институција и издавачких кућа које популаришу ове пројекте, а који могу бити лако доступни и релативно једноставни за организацију широм Републике Србије, уродио плодом. Више од трећине наставника (35%) углавном се слаже са овом тврдњом. Отежавајући фактори могу бити везани за доступност књига (непостојање тражених књига у школској библиотеци, привремена позајмица књига, захтев да се књиге са списка купе), недовољно прецизни критеријуми у вредновању ученичког постигнућа и доделе награда, недовољно транспарентни критеријуми у вредносној процени књига са листе, слаб квалитет препоручених књига). Скупина од 8% наставника може имати поларизован однос према овим пројектима (добра и лоша искуства) или у њима не партиципира (одсуство мотивације и ресурса за рад, састав ученика у одељењу који не показује заинтересованост, афинитете или могућности да се укључе у пројекат, непостојање одређеног пројекта у средини у којој ради) па их и недовољно познаје, 5% наставника који се углавном не слажу с овом тврдњом став могу засновати на претходно побројаним факторима, али и чињеници да ове пројекте (осим, донекле, „Читалачког маратона“) претежно прате деца која већ воле да читају и имају развијене читалачке потенцијале и компетенције, а свега један наставник (0,5%) декларативно одриче овај став, што се може тумачити рђавим искуством или отпором према читалачким пројектима, али је ипак реч о занемарљиво малом процентуалном скору ретких појединаца.

Табела 25. Процентуални приказ датих одговора за Тврдњу 18

Тврдња 18		Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Немам јасно одређен став	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
Примена савремених аудиовизуелних средстава (рачунар, интернет, интерактивна табла, ПП презентације, аудио и видео-записи) унапређује наставу прозне књижевности за децу и младе.	Број наставника	64	80	16	30	10
	Процент наставника	31%	40%	8%	15%	5%

Како је један од императива у образовним стратегијама Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије дигитализација школства кроз примену ИКТ-а у настави, набавку дигиталних учионица и интерактивних табли и стављање акцента на употребу дигиталних уџбеника, који представља надоградњу и развијање демонстративног метода, није изненађује да се 71% наставника у потпуности или сасвим слаже са овим ставом, али да је ипак присутан процентуални пад у односу на претходних неколико тврдњи. Књижевност за децу и младе погодна је за демонстративни метод па се фотографије, видео и аудио-записи овим путем вешто интегришу у структуру часа, као и претраживање сајтова посвећених одређеним ауторима и делима. На располагању наставнику су дигитални часови из базе Креативне школе или мреже E-twining, образовне платформе Moza и друге базе

знања, дигитални радни налози на компакт дисковима (електронске збирке задатака) и у дигиталним уџбеницима или квизови на ПП презентацијама. Узрок благе задршке према дигитализацији наставе може се везати за чињеницу да ученици данас више времена проводе у виртуелном окружењу него читајући књиге, те да је ипак потребно дозирати примену ИКТ-а у настави. Такође, многи наставници су искусили и да велика улагања у ИКТ приступ доносе веома блага или понекад никаква побољшања у мотивацији ученика, јер неки други фактори (социјална средина, индивидуалне могућности и потребе ученика) бивају јачи од тежње да се дигитализацијом поправи ученичко постигнуће. Занимљиво је да многи наставници истичу да њихови ученици и даље највише воле када им наставник прочита текст из читанке или када га читају сами иако имају прилике да чују звучне записе са јутјуба, звучних читанки или компакт дискова. Неодлучни наставници (8%) имају амбивалентан став или ретко користе ИКТ у настави, а углавном се са тврдњом не слаже 15% наставника. Овом ставу сасвим се противи 5% наставника, искусивши у већој мери побројане ометаче апсолутне вере у дигитализацију. Они се могу схватити као поборници повратка традиционалним стремљењима у методичкој пракси. Узрок томе може бити и отежано сналажење са ИКТ-ом, недостатак ресурса у радној средини (неопремљене школе у свим радним срединама и регионима Републике Србије) и сигурност у вођењу часа на традиционалан начин.

Табела 26. Процентуални приказ датих одговора за Тврдњу 19

Тврдња 19		Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Немам јасно одређен став	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
Наставник српског језика у основној школи треба да буде отворен ка читању и истраживању класичне и савремене прозне књижевности за децу и младе.	Број наставника	160	32	4	4	0
	Процент наставника	80%	16%	2%	2%	0%

Наставници се са овом тврдњом у великој мери (80%) у потпуности слажу, што показује високу свест предавача књижевности да рад у основној школи изискује развијене наставничке компетенције из домена књижевности за децу и младе, пошто је управо овај тип књижевног израза у значајној мери програмски заступљен и важан за формирање читалачких компетенција старијих основаца. Са овом тврдњом углавном се слаже 16% наставника, а ометајући фактори могу бити преоптерећеност наставника обавезним школским садржајима и активностима који не остављају времена за ширање знања, задржавање на програмски прописаним текстовима, обрада истих на традиционалан начин, удаљеност места становања и рада од фондова библиотека за примарну и секундарну литературу, неразвијен ланац књижара по мањим местима, недоступност књижевнокритичких и методичких часописа (*Детињство*, *Школски час*) или слабије развијен лични афинитет ка читању прозе за децу и младе. Како свега по 2% наставника исказује неодлучност или претежно неслагање са овом тврдњом, што се може тумачити отпором према књижевности за децу и младе као „мање вредној” од књижевности за одрасле, равнодушности према стручном усавршавању у овом правцу или свести да им је знање са основних студија са предмета Књижевност за децу довољно да би радили у основној школи, а 96% наставника претежно или у потпуности има афирмативан став према ширењу знања и вештина, то показује да у наставној пракси

вредносно не маргинализују прозу за децу и младе и да се радо надограђују, у мери у којој је то у њиховој радној и животној свакодневици изводљиво и могуће.

Табела 27. Процентуални приказ датих одговора за Тврдњу 20

Тврдња 20		Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Немам јасно одређен став	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
Породично окружење у коме се негује култура читања значајно утиче за заинтересованост ученика за читање прозне књижевности за децу и младе.	Број наставника	149	44	5	2	0
	Процент наставника	74.5%	22%	2.5%	1%	0%

Апсолутно слагање готово три четвртине испитаника (74.5%) са овом тврдњом показује да је наставна пракса показала да оне породице које негују културу читања и образовања и од предшколског узраста деци читају или набављају књиге за децу и младе значајно утичу на формирање читалачких потреба и навика ученика. Виши образовни ниво родитеља, могућност и спремност да се одвоји време за читање и куповину књиге или да се дете подстиче на позајмљивање књига из школске и јавне библиотеке нису везани само за градске средине. И у приградским и сеоским срединама (истина, у мањој мери) деца се подстичу да купују киоск издања књижевности за децу (уколико нема других начина), а родитељи који су завршили средњу школу подстичу децу да читају и досегну вишу образовну лествицу. На жалост, уз оне родитеље који живе на ивици сиромаштва, па немају могућности да уложе у књигу или оне који услед све убрзанијег радног ритма не стижу да читају са децом, бројни су и случајеви где родитељи бивају ометајући фактор, потцењују значај читања и образовања, од најнижих до највиших социјалних слојева, од забачених брдско-планинских села до ужег центра престонице, а неки, чак и са високообразовани, усмеравају децу не на читање или уметност генерално као непрофитабилне активности, већ на спорт, развијање предузетничког духа или ИТ сектор по сваку цену. Са овом тврдњом углавном се слаже 22% наставника, јер није ретко да деца окружена књигама, деца професора књижевности, писаца, радника у библиотекарству и издаваштву, немају афинитет према књизи, поседујући дар за нешто друго, или развијају и отпор уколико им се читање исувише ригидно намеће, као и што има деце из средина која не показују афинитете према књижевности и читању па својом вољом и жељом заблистају као пасионирани читаоци, доцније објављују поезију и прозу, посвете се новинарству, јавном говору, студијама књижевности и језика или уживају у читању у слободно време, без обзира на професију којом се баве. Но, без потпуне или делимичне подршке читању у кругу породице, збиља је тешко младом бићу усадити потребу за читањем, што потврђује 2.5% неодлучних, 1% колега који се са овом тврдњом углавном не слажу и ниједан колега који се са њом уопште не слаже. То показује заправо колико основношколски професори српског језика у пракси имају ограничене домете да са своје стране и у периоду од једанаесте до четрнаесте године, покрену ученике на читање прозе за децу и младе уколико немају подршку, сарадњу или барем разумевање породице.

Табела 28. Процентуални приказ датих одговора за Тврдњу 21

Тврдња 21		Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Немам јасно одређен став	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
Криза читања, узрокована технолошким развојем и преминацијом културе телевизије, интернета и друштвених мрежа, веома је присутна и међу мојим ученицима.	Број наставника	114	65	11	7	3
	Процент наставника	57%	32.5%	55%	3.5%	1.5%

Као што је приметно, ако се саберу наставници који у пуној мери (57%) или претежно (32.5%) осећају ефекте кризе читања изазване побројаним факторима, види се да су електронски медији и средства комуницирања ставили културу књиге код више од половине ученика у други план или се то претежно десило код готово трећине. Ретки су случајеви где сасвим (1.5%) или углавном (3.5%) наставници нису осетили погубне последице преминације културе телевизије, интернета и друштвених мрежа над културом књиге, док 5.5% неодлучних наставника може имати амбивалентан однос према овом питању. Колико год заострени и по културу читања прозе за децу и младе овакви резултати били, они су сасвим очекивани и реални.

Табела 29. Процентуални приказ датих одговора за Тврдњу 22

Тврдња 22		Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Немам јасно одређен став	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
Моји ученици читају електронска издања књига.	Број наставника	20	72	36	53	19
	Процент наставника	10%	36%	16%	26.5%	9.5%

Дигитализација наставе књижевности даје могућности да се ученици усмеравају на електронска издања књига (аудио књиге, електронска издања за Kindle, PDF, Word и Scribd издања), али ови резултати само потврђују да ученици радо користе дигиталне технологије за забаву и неформалну комуникацију, а не толико за читање и учење, иако већина лектирских и поједина издања класичне и популарне књижевности могу да се пронађу у овом облику. Свега 10% наставника сасвим се слаже са овом тврдњом, а 36% претежно, што значи да се електронске књиге читају у високодигитализованим срединама и уколико наставник инсистира на томе и има подршку породице, или је реч о повременим читању појединих наслова којих нема у школској библиотеци. Поједини ученици, обично са развијеном информатичком писменошћу, радо читају е-књиге, чак и на енглеском језику, а очекивано је да најрадије читају епску фантастику. С друге стране, наставници су свесни да је књигу од неколико стотина страна у е-формату тешко читати и да многи ученици одустају од дужих, а лако и радо читају краће текстове, чак и током часа. Јасан став по овом питању нема 16% испитани-

ка. Са овом тврдњом углавном се слаже 26.5% наставника што указује на драстичније суочавање са отежавајућим факторима у наставној пракси или су склонији мотивисању ученика за читање папирних издања, а 9.5% наставника који се уопште не слажу могу имати отпор према е-књизи, али и реалан увид у још увек неразвијену (понегде и сасвим неразвијену) културу дигиталне књиге за децу и младе у нашој наставној пракси.

Табела 30. Процентуални приказ датих одговора за Тврдњу 23

Тврдња 23		Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Немам јасно одређен став	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
Моји ученици читају препричавања и саставе са интернета уместо да читају изворни текст дела.	Број наставника	40	97	14	46	3
	Процент наставника	20%	48.5%	7%	23%	1.5%

Добијени резултати показују да се петина наставника у пуној мери суочава са „пречицама” за читање књижевних дела и писање састава уместо са изворним текстом аутора или ученика, а готово половина (48.5%) се углавном слаже са овом тврдњом, захваљујући групама ученика који ипак имају жељу и вољу да самостало стварају и пишу, док се 23% наставника са овом тврдњом углавном не слаже и то може имати масовнији одзив изворног читања и писања (развијен систем мотивације у наставном поступању, више ученика са афинитетима према књизи, боље ресурсе у школској средини и месту живљења ученика, подршку породице) или у мањој мери и дозу субјективности, којој су увек подложни одговори у анкетним упитницима. Свега 1.5% наставника се са овом тврдњом углавном не слаже, што значи да је у данашње време идеална средина у којој ученици у пуној мери читају изворна књижевна и сами пишу саставе у потпуности редак изузетак, а не правило, како би програмски оквири налагали. Ипак, у односу на очекиване, добијени резултати су нешто бољи, што улива извесну наду да се мотивисањем за читање и стваралаштво ученици ипак могу одвојити од лоших модела препричавања са интернета.

Следи анализа од 7. до 10. питања, са табеларним приказом добијених одговора и коментарима.

Табела 31. Процентуални приказ датих одговора на питање 7

Питање 7		а) приповетку	б) кратку причу	в) новелу	г) уметничку бајку	д) роман
Коју књижевну врсту из корпуса прозне књижевности за децу и младе Ваши ученици најрадије читају?	Број наставника	93	25	5	28	46
	Процент наставника	46.5%	12.5%	2.5%	14%	23%

Увидом у одговоре наставника које књижевне жанрове ученици најрадије читају, показала се апсолутна преминација приповетке као најзаступљенијег краћег прозног жанра у настави (46.5%), а потом и романа (23%), који је најзаступљенији на списку обавезне и изборне лектире када је реч о насловима за целовито читање, а вреди и напоменути утицај дечјих серијала који упркос обиму, поједини млади читаоци лако и вешто читају и траже нови наставак. Мали проценат наставника опредељених за новелу логичан је с обзиром на њену сведену програмску заступљеност, али може бити условљен стандардно лепом рецепцијом Чеховљеве „Шале” у наставној пракси, а 12.5% наставника се определило за кратку причу јер ова сажета, динамична форма и јесте једна од најчитанијих у савременом свету, а ученици теже што краћем читалачком изазову који ипак задовољава њихове естетске потенцијале и потребе. Процентуална заступљеност уметничке бајке (14%) везана је за њену мању заступљеност у програму у односу на народну бајку, али потврђује да ученици воле свет фантазије обликован у краћу прозну форму.

Табела 32. Процентуални приказ датих одговора на питање 8

Питање 8	Која врста романа за децу и млада је програмски највише заступљена у овом периоду образовања?		
		Број наставника	Процент наставника
а) авантуристички роман	84	42%	
б) роман о ђачким дружинама	96	48%	
в) историјски роман	1	0.5%	
г) роман о одрастању	12	6%	
д) роман са фантастичним елементима	1	0.5%	
ђ) омладински (тинејџерски роман)	4	2%	
е) роман о животињама	1	0,5%	
ж) лирско-филозофски роман	1	0.5%	

Анализа 9. питања указује на очекивану преминацију два романескна жанра, романа о ђачким дружинама и авантуристичког романа, што потврђује увид у наставне планове и програме за старије разреде у Републици Србији. Евидентна је диспропорција заступљености преосталих романескних жанрова, односно посредно се сугерише се да се они више програмски заступе, како кроз обавезни, тако и кроз изборни програм.

Табела 33. Формулација питања 10

Питање 10	Наведите три наслова прозне књижевности за децу и младе из наставног плана и програма (обавезног и изборног које ученици отежано читају).
-----------	---

Ово питање указује на оне текстове из корпуса за децу и младе при чијој су рецепцији били потребни додатни напори наставника да ученике мотивишу на читање или да им дело, дато целовито или у одломку, буде јасно и пријемчиво. Следи табеларни приказ дела из корпуса који се испитује, премда су наставници наводили и лирска и драмска дела, као и дела из корпуса књижевности за одрасле.

Табела 34. Дела које по процени наставника ученици отежано читају

Дела које по процени наставника ученици отежано читају	Број наставника који су навели дело
Стеван Сремац: <i>Поп Ђира и поп Спира</i>	89
Данијел Дефо: <i>Робинсон Крусо</i>	88
Јанко Веселиновић: <i>Хајдук Станко</i>	67
Доситеј Обрадовић: <i>Живот и прикљученија</i>	49
Марк Твен: <i>Доживљаји Тома Сојера</i>	18
Бранко Ћопић: <i>Доживљаји Николетине Бурсаћа</i>	13
Горан Петровић: „Месец над тепсијом”	10
Данило Киш: „Ливада, у јесен”	10
Антоније Исаковић: „Кашика”	8
Жил Верн: <i>20000 миља под морем</i>	6
Антоан де Сент Егзипери: <i>Мали Принц</i>	6
Вида Огњеновић: <i>Путовање у путопис</i>	5
Хенрик Сјенкјевич: <i>Кроз пустињу и прашуму</i>	4
Бранислав Нушић: <i>Хајдуци</i>	3
Бранислав Нушић: <i>Аутобиографија</i>	3
Џером Дејвид Селинцер: <i>Ловац у жити</i>	3
Бранко Ћопић: <i>Орлови рано лете</i>	2
Антон Павлович Чехов: „Шала”	2
Антон Павлович Чехов: „Вањка”	2
Милован Глишић: „Прва бразда”	2
Иван Цанкар: „Десетица”	2
Ивана Нешић: <i>Зеленбабини дарови</i>	2
Петар Кочић: „Јаблан”	2
Драгослав Михаиловић: „Лилика”	2
Слободан Селенић: <i>Очеви и оци</i>	2
Џек Лондон: <i>Зов дивљине</i>	2
Ференц Молнар: <i>Дечаци Павлове улице</i>	2
Густав Шваб: „Херакле”	1
Џон Толкин: <i>Хобит</i>	1
Гроздана Олујић: <i>Гласам за љубав</i>	1
Ијан Макјуан: <i>Сањар</i>	1
Стеван Сремац: „Чича Јордан”	1
Иво Андрић: „Панорама”	1
Игор Коларов: <i>Аги и Ема</i>	1
Владимир Андрић: <i>Пустолов</i>	1
Реј Бредбери: <i>Маслачково вино</i>	1

Искази наставника потврђују да је данашњим генерацијама ученика изузетно сложено читање обимних романа из књижевне традиције, романа који тематизују живот у прошлости, поседују архаичан речник (чак и у преводу) и који су грађени од низа епизода које успоравају радњу, те су, упркос неоспорним уметничким квалитетима, наставници издвојили романе *Поп Ђира и Поп Спира*, *Робинсон Крусо* и *Хајдук Станко* као штива које ученици тешко читају и разумеју, што указује на то да би обрада преко репрезентативног одломка била погоднија од целовитог читања. Наставници који су навели *Живот и прикљученија* потврдили су искуства испитивача о наставној рецепцији овог текста, везана превасходно за одабир репрезентативног одломка и изузетно сложен језички израз. Отежано прихватање

Доживљаја Николетине Бурсаћа и „Кашике” у седмом разреду може имати идеолошки контекст, али и бити узроковано тиме што се Други светски рат обрађује из Историје у 8. разреду.²⁹⁸ Отежано читање романа (*Орлови рано лете*, *Дечаџи Павлове улице*, *Доживљаји Тома Сојера*, *Зов дивљине*) условљено је формом, а приповедака и новела из књижевне традиције („Шала”, „Вањка”, „Прва бразда”, „Десетица”, „Чича Јордан”) њиховом поетиком, језичким слојевима и сликом неког другог и другачијег начина живота које ваља приближити данашњим ученицима. Дела дата у одломцима (*Маслачково вино*, *Сањар*, *Очеви и оци*, *Хобит*) потврђују став испитивача да је потребно веома пажљиво одабрати репрезентативни одломак из обимнијег прозног дела како би се привукла пажња ученика.

Табела 35. Поставка питања 11

Питање 11	Предложите три прозна текста за децу и младе која бисте волели да тумачите с ученицима у обавезном или изборном програму (а до сада нису били предложени програмским садржајима).
-----------	---

Ово питање отвореног типа дало је простора наставницима да изнесу своје предлоге прозних књижевних дела за децу и младе за наставно читање. Наставници су се водили искуствима из властитога наставног искуства, запажањем дела које ученици радо читају у оквиру ваннаставног читања, али и личним афинитетима поводом наслова из традиционалне и савремене прозне продукције за децу и младе.²⁹⁹ Од добијених одговора испитивач је одбацио дела која у себи немају елементе књижевног дискурса за децу и младе. Следи табеларни приказ предложених дела, у коме су најпре груписани аутори који су на листи предлога заступљени са више од два наслова, потом дела преводне књижевности, а након њих и наслови српских и јужнословенских писаца за децу и младе.

Табела 36. Предлози дела за наставно читање по одабиру наставника

Предлог дела за читање	Број наставника који су предложили дело
Писци за децу и младе заступљени са више од два наслова	
Јасминка Петровић: <i>Лето када сам научила да летим</i>	25
Јасминка Петровић: <i>Ово је најстрашнији дан у мом животу</i>	12
Јасминка Петровић: <i>О дугмету и срећи</i>	17
Јасминка Петровић: <i>Школа</i>	10
Јасминка Петровић: <i>Све је у реду</i>	2
Романи Јасминке Петровић	7
Јасминка Петровић: <i>Од читања се расте</i>	1
Урош Петровић: <i>Загонетне приче</i>	7
Урош Петровић: <i>Марта Смарт и Вашар загонетки</i>	3
Урош Петровић: <i>Пети лентир</i>	6

²⁹⁸ Пре програмских реформи из 2008. године *Доживљаји Николетине Бурсаћа* обрађивали су се у осмом разреду, али је услед идеолошких отпора према књизи која тематизује НОБ (иако је заправо Ђопић маестрално употребио хумор и иронију да одслика и лице и наличје партизанског окружења), било и заговорника њеног програмског елиминисања. Наставна искуства испитивача са овом књигом су била углавном успешна, што због рада у средини која негују партизанску традицију, што због личних афинитета према аутору и делу. Дело није заслужило да се програмски маргинализује, али му је ипак место у осмом разреду, као и „Кашики” и *Дневнику Ане Франк*.

²⁹⁹ Од добијених одговора испитивач је одбацио дела која у себи немају елементе књижевног дискурса за децу и младе (драмска и лирска дела, књижевност за одрасле).

Урош Петровић: <i>Авен и јазонас у Земљи ваука</i>	2
Урош Петровић: <i>Прича о Јангу</i>	1
Урош Петровић: <i>Мистерије Гинкове улице</i>	1
Урош Петровић: <i>Деца Бестрагије</i>	5
Урош Петровић: <i>Караван чудеса</i>	1
Детективске приче Уроша Петровића	1
Романи Уроша Петровића	5
Градимиr Стојковић: <i>Хајдук у Београду</i>	21
Романи Градимира Стојковића	6
Градимиr Стојковић: <i>Све моје глупости</i>	2
Градимиr Стојковић: <i>Хајдук с друге стране</i>	1
Градимиr Стојковић: <i>Маја у облацима</i>	1
Бранко Ћопић: <i>Магареће године</i> (обавезни програм)	10
Бранко Ћопић: <i>Глава у кланцу, ноге на вранцу</i>	1
Бранко Ћопић: <i>Башта сљезове боје</i> (у целости)	1
Романи Бранка Ћопића за децу и младе	1
Игор Коларов: <i>Дванаесто море</i>	4
Кратке приче Игора Коларова	1
Игор Коларов: <i>Аги и Ема</i>	3
Игор Коларов: <i>Кућа хиљаду маски</i>	2
Џ. Р.Р. Толкин: <i>Хобит</i>	5
Џ. Р.Р. Толкин: <i>Господар прстенова</i>	3
Џ. Р.Р. Толкин: <i>Писмо Деда Мразу</i>	1
Преводна књижевност за децу и младе	
Џ.К. Роулинг: <i>Хари Потер и камен мудрости</i>	11
Елизабет Целер: <i>Треснући вас бранила се Ема</i>	2
Вилијам Голдинг: <i>Господар мува</i>	1
Федерико Моћа: <i>Три метра изнад неба</i>	1
Сју Таунсенд: <i>Тајни дневник Адријана Мола</i>	2
Михаил Енде: <i>Бескрајна прича</i>	2
Маркус Зусак: <i>Крадљивица књига</i>	1
Ричард Бах: <i>Галеб Џонатан Ливингстон</i>	6
Астрид Линдрген: <i>Пипи Дуга Чарапа</i>	1
Енид Блајтон: <i>Пет пријатеља</i>	2
Романи Терија Прачета	1
Никол Лезије: <i>Тајна жутог балона</i>	2
Шел Силверстејн: <i>Добро дрво</i>	1
Џ. Д. Селинцер: <i>Ловац у жити</i> (обавезан избор)	7
Анђела Нанети: <i>Мој дека је био трешња</i> (обавезан избор)	7
Кристијана Фелшеринов: <i>Ми деца са станице 300</i>	11
Густав Шваб: <i>Лутања Одисејева</i>	1
Грчки митови	1
Рејчел Рене Расел: <i>Дневник штреберке</i>	1
Џерли Гроган: <i>Марли и ја</i>	1
Френсис Хоџсон Барнет: <i>Тајна зачараног врта</i>	2
Лујза Фицџу: <i>Харијета ухода</i>	1
Роалд Дал: <i>Чарли и фабрика чоколаде</i>	2
Михаел Енде: <i>Бескрајна прича</i>	3
Анђела Нанети: <i>Адалбертова сећања</i>	2
Дорис Оргел: <i>Ђаво у Бечу</i>	1

Линда Малали Хант: <i>Риба на дрвету</i>	1
Едмондо де Амичис: <i>Срце</i>	1
Радјард Киплинг: <i>Књига о џунгли</i>	2
Л. Френк Баум: <i>Чаробњак из Оза</i>	1
Николо Аманити: <i>Ја и ти</i>	1
Дејвид Валијамс: <i>Бака гангстер</i>	2
Александар Дима: <i>Три мускетара</i>	1
Александар Дима: <i>Гроф Монте Кристо</i>	1
Роберт Луис Стивенсон: <i>Острво с благом</i>	1
Рансом Ригс: <i>Дом госпођице Перегрин за чудновату децу</i>	1
К.С.Луис: <i>Лав, вештица и ормар</i>	1
Жил Верн: <i>Пут око света за 80 дана</i>	1
Хју Лофтинг: <i>Доктор Дулитл</i>	1
Хенрик Сјенкјевич: <i>Кроз пустињу и прашуму (обавезан избор)</i>	1
Ана Сјуел: <i>Црни лепотан</i>	1
Чарлс Дикенс: <i>Оливер Твист</i>	2
Казуми Јумото: <i>Пријатељи</i>	1
Ерик Најт: <i>Леси се враћа кући</i>	3
Енци Томас: <i>Та мржња коју сејеш</i>	1
Марк Твен: <i>Јенки на двору краља Артура</i>	1
Марк Твен: <i>Тајанствени странац</i>	1
Р. Х. Паласио: <i>Чудо</i>	4
Салман Ружди: <i>Харун и море прича</i>	3
Реј Бредбери: <i>Фаренхајт 451</i>	1
Џек Лондон: <i>Пустоловка</i>	1
Кејт Мортон: <i>Заборављени врт</i>	1
Исак Асимов: <i>Ја, робот</i>	1
Џонатан Свифт: <i>Гуливерова путовања</i>	1
Клод Кампањ: <i>Збогом мојих петнаест година</i>	1
Ефраим Кишон: <i>Код куће је најгоре (обавезан програм)</i>	1
Вилијам Саројан: <i>Тата, ти си луд</i>	1
Кетрин Џуди: <i>Једна је Ива</i>	1
Стивен Кинг: <i>Талисман</i>	1
Карлос Руиз Сафон: <i>Принц магле</i>	1
Роберто Пјумини: <i>Ћао, ти!</i>	1
Харијета Бичер Стоу: <i>Чича Томина колиба</i>	1
Бјанка Пицорно: <i>Кућица на дрвету</i>	1
Нил Гејмен: <i>Коралина</i>	1
Нил Гејмен: <i>Звездана прашина</i>	1
Трентон Ли Стјуарт: <i>Тајно друштво Бенедикт</i>	1
Лиз Пишон: <i>Том Гејтс</i>	1
Едгар Алан По: <i>Кратке приче</i>	1
Српска и јужнословенска проза за децу и младе	
Ивана Брлић Мажуранић: <i>Приче из давнина</i>	4
Тоне Селишкар: <i>Дружина Сињи галеб</i>	1
Арсен Диклић: <i>Салаш у Малом Риту (одломак)</i>	1
Арсен Диклић: <i>Не окрећи се, сине</i>	1
Иво Андрић: <i>„Учитељ Љубомир”</i>	2
Мина Тодоровић: <i>Јаје, млеко, вода</i>	10

Радисав Милић: <i>Дружина покварене славине</i>	4
Радисав Милић: <i>Чаробњак из Сумраковца</i>	1
Биљана Лана Максимовић: <i>Осноци</i>	4
Светлана Живановић: <i>Необични ћаци</i>	1
Бранка Трифуновић: <i>Ја, Алексија</i>	9
Биљана Марковић Јевтић: <i>Навијам за шапача</i>	1
Романи из „Читалачког маратона”	1
Весна Алексић: <i>Ловац на маслачке</i>	1
Весна Алексић: <i>Дођи на једно чудно место</i>	1
Михајло Пантић: <i>Кратке приче</i>	1
Тиодор Росић: <i>Златна гора (обавезни програм)</i>	1
Наташа Мугоша: <i>Лолина свеска</i>	1
Душко Радовић: <i>Причам ти причу</i>	1
Данило Киш: <i>Рани јади (целовито)</i>	1
Михајло Пупин: <i>Од паињака до научењака (одломци)</i>	1
Весна Ћоровић Бутрић: <i>Оставити код руже</i>	1
Весна Ћоровић Бутрић: <i>Улица на љуљашци</i>	1
Стефан Тићми: <i>Ја сам Акико</i>	8
Никола Ђуричко: <i>Догодовитине једног Џонија</i>	1
Милован Витезовић: <i>Лајање на звезде</i>	2
Борис Дежуловић: „Бијела точка” (из збирке прича <i>Поглавникова бактерија</i>)	1
Мато Ловрак: <i>Дружба Пере Квржице</i>	1
Зехнија Булић: <i>Парта од папира</i>	1
Чедо Вуковић: <i>Свемоћно око</i>	1
Миленко Ратковић: <i>Чамац за жабе</i>	1
Владимир Кецмановић: <i>Феликс (одломак)</i>	1
Драгослав Михаиловић: „Лилика” (целовито)	1
Десанка Максимовић: <i>Бајка о Кратковечној</i>	1
Десанка Максимовић: <i>Прадевојчица</i>	1
Љубивоје Ршумовић: <i>Заувари</i>	1
Дејан Алексић: <i>Ципела на крају света</i>	1
Светлана Велмар Јанковић: <i>Књига за Марка (целовито, у шестом разреду)</i>	1
Зоран Љ. Николић: <i>БГ приче</i>	1
Рели Алфандари Пардо: <i>То је био само тикник</i>	1
Ћамил Јуковић: <i>Вјетрови Пеиштери</i>	1
Татјана Ђурић: <i>Деспотово благо</i>	1
Милорад Совиљ: <i>Бонтон за децу</i>	1

Низ предлога који наставници дају показује потребу да се програмски садржаји освеже претежно романима или збиркама приповедне прозе које ученици радо прихватају у оквиру ваннаставног читања, попут дела Јасминке Петровић, Уроша Петровића, Џона Толкина, Џ.К. Роулинг или Игора Коларова, а затим и Бранка Ћопића, који и у ширем избору од програмом прописаног може бити радо читан (што се и види кроз групу наставника која би волела да се *Магареће године* нађу у обавезном програму). Такође, присутна је тежња да се лирско-филозофско дело Ричарда Баха *Галеб Џонатан Ливингстон* уврсти у лектуру, што је последица успешне вишегодишње наставне реализације групе наставника. Нешто шири спектар наслова из преводне књижевности указује на то да би наставници волели да она добије шири простор у наставним програмима, барем кроз изборну лектуру. Приметна је

како у преводној тако и у српској и јужнословенској књижевности преминација савремене у односу на класичну књижевност, што указује да наставници теже осавремењавању програмских садржаја. Но, класична књижевност опстаје кроз своје репрезентативне ауторе (Александар Дима, Џек Лондон, Харијета Бичер Стоу, Марк Твен, Френсис Хоџсон Барнет, Десанка Максимовић, Иво Андрић, Данило Киш), а приметно је да поједине ауторе лектуре која се читала до програмских измена из деведесетих и две хиљаде година наставници желе да реактивирају (Ивана Брлић Мажуранић, Мато Ловрак, Тоне Селишкар, Арсен Диклић, Чедо Вуковић). Као што су присутни романи који су екранизовани (*Хобит*, *Господар прстенова*, *Лајање на звезде*, *Не окрећи се, сине*, *Магареће године*, *Леси се враћа кући*, *Бескрајна прича*, *Гроф Монте Кристо*, *Три мускетара*, *Фаренхајт 451*), тако су присутни и савремени аутори домаће продукције који су добили значајне књижевне награде (Урош Петровић, Јасминка Петровић, Љубивоје Ршумовић, Игор Коларов, Дејан Алексић, Весна Алексић, Весна Ћоровић Бутрић, Владимир Кеџмановић, Стефан Тићми). Жанровски, видљива је потреба да се да више простора роману о одрастању, лирском роману и омладинској прози, а затим и делима фантастичне садржине и кратким причама, уз лепе предлоге како допунити списак дела које тематизују ђачке дружине и пријатељство са животињама. Такође, и овде се види утицај дела са поменутог пројекта „Читалачки маратон”, односно неколико наслова који су се садржински и стилски показали прикладним за наставно читање. Вреди истаћи да се наставници залажу да се дела са изборног програма или одломци које ученици радо читају програмски канонизују (Анђела Нанети, Драгослав Михаиловић, Тиодор Росић, Данило Киш) као и да дају неколико занимљивих предлога репрезентативних одломака који би се могли уврстити у прозу за децу и младе (Борис Дежуловић, Владимир Кеџмановић)

Консензус око одабира програмских садржаја тешко је успоставити и то је видљиво по броју предлога. Али, сваки од њих драгоцен је и вредан јер се могу, кроз изборно читање, потврдити њихова узрасна прилагођеност и естетска вредност, на тај начин и скренути пажњу тимовима који се баве реформама наставних садржаја. Мора се истаћи да је управо низ дела које наставници овде наводе добио своје место у наставним плановима за пети, шести и седми разред у оквиру обавезног или изборног списка (*Аги и Ема*, *Дванаесто море*, *Ципела на крају света*, *Приче из давнина*, *Хајдук у Београду*, *Загонетне приче*, *Ово је најстрашнији дан у мом животу*, *Лето када сам научила да летим*, *Хобит*), те да ће у неком наредном периоду наставници имати прилике да осмисле занимљива методичка решења за афирмацију ових дела.

Табела 37. Формулација питања 12

Питање 12	Забележите кратак опис успешно обрађеног прозног дела за децу и младе и ефекат који је оно имало на ученике.
-----------	--

Овим питањем испитивач је тежио да прикупи кратке скице позитивних наставних искустава и методичких решења колега. Укупно 92 наставника су дала одговор на ово питање и испоставило се да три романа, која су и истакнута у оквиру 10. питања бивају подстицајна за креативне и успешно реализоване часове: *Мој дека је био трешња* (16 одговора), *Аги и Ема* (15 одговора) и *Мали Принц* (11 одговора), што потврђује закључке истраживача у теоријским и практичним поглављима овог рада, заснованих на властитој наставној пракси.

Вредело би издвојити неколико најзанимљивијих одговора наставника.

Табела 38. *Описи успешних наставних реализација романа Мој дека је био трешња, Аги и Ема и Мали Принц*

Наставна реализација романа <i>Мој дека је био трешња</i>	
„Анализа одломка романа <i>Мој дека је био трешња</i> заинтересовала је ученике за проналажење сличних мотива у сопственом одрастању. Кроз дијалог, ученици су се уживљавали у лик дечака, присећали свог детињства и односа са бакама и декама. То их је даље заинтересовало за додатно читање на часу одабраних одломака и њихову анализу, а касније и до тога да су ученици сами исказивали жељу да прочитају роман у целости, што је велики број ученика и учинио.”	ОШ „Кнез Лазар”, Лазаревац
„Када осмак уђе у учионицу и прочита на табли наслов <i>Мој дека је био трешња</i> који сам радила са шестацима на претходном часу, реагује са одушевљењем и огромним осмехом. Дакле, деца са задовољством памте дело.”	ОШ „Свети Сава”, Бајина Башта
„Роман смо реализовали кроз пројекат <i>Да ли су породични односи бољи на селу или у граду?</i> ”	ОШ „Петар Кочић”, Земун
„Овај роман читају сви ученици, веома активно учествују у истраживачким задацима и анализи дела. Могући су различити наставни приступи, групни рад, примена дигиталне технологије, различити материјали за стваралачке активности. Често доносе слике бака и дека, илуструју роман. Деца се проналазе у лику Тонина, а неким и завиде на начину његовог живота.”	ОШ „Аца Синадиновић”, Лоћика
„Наглашена љубав према старијим члановима породице и потреба за стабилном и чврстом породицом, нови начин виђења живота у селу и његова лепота посебно су привукли ученике. Код њих се током обраде јављају и испливавају у први план осећања које савремено друштво потискује и учи децу да то исто чине.”	ОШ „Лазар Саватић”, Земун

Наставна реализација романа <i>Аги и Ема</i>	
„Нови програм за ученике петог разреда унео је освежење у динамику у наставни процес, те се тако показало да је роман <i>Аги и Ема</i> Игора Коларова одличан избор за ученике. Идентификација ученика са Агијем и катарзичан моменат нису изостали. Ученицима се допао необичан стил, радо су самоиницијативно бележили поруке овог дела и били пуни утисака о њему.”	ОШ „Вук Караџић”, Сурчин
„Читајући ово дело, ученици се идентификују са јунаком и схватају вредност пријатељства између различитих генерација, али и отуђење у породици и међу вршњацима. Пун погодак је увођење овог дела у обавезну лектуру.”	ОШ „Бубањски хероји”, Ниш
„Уз одгледан филм и прочитану књигу, ученици, вођени истраживачким задацима, уочавају важност присних и топлих породичних односа и критикују одлике савременог живота који отуђују људе.”	ОШ „Јосиф Костић”, Лесковац
„На почетку часа одгледали смо инсерте из филма <i>Аги и Ема</i> . Разговарали смо о томе колико се разликују ликови из истоименог филма од ликова које су ученици замислили приликом читања. Закључили смо да се не можемо ослонити само на гледање екранизације неког дела јер је то већ нечије виђење, односно ‚сенка сенке’. Затим анализирамо дело путем истраживачких задатака. Ученици такође илуструју најза-	

нимљивије делове. Одушевљени су стилем писања дела, сажетошћу. Одлично разумеју поруку о погубности савременог начин живота и схватају суштину шашавости Еме.”

ОШ „1. мај”, Дубница

Наставна реализација романа *Мали Принц*

„Приликом анализе овог дела осмислили смо расправу два табора – деца vs. одрасли, а потом и драматизацију.”

ОШ „Топлички хероји”, Житорађа

„У централном делу часа смо цртали мале планете и на тај бележили путовање Малог Принца, а на крају часа су ученици добили сличице са мотивима из овог романа, помоћу којих су правили показиваче за књиге. Услов је био да запишу на показивачу и најдражу поруку из *Малог Принца*, коју су издвојили код куће. Ученицима је час био веома занимљив и креативан, испуњен стваралачким активностима. Лако им је иза тога било да нацртају мапу ума.”

ОШ „Димитрије Туцовић”, Јабучје

„Изузетно успешна обрада романа *Мали Принц* уследила је након питања једног ученика зашто деца у седмом разреду читају ту књигу кад је то очито књига за одрасле. То нас је подстакло да посматрамо књигу из различитих углова, да је читамо на различите начине (као сликовницу, као авантуристички роман, као дело које се бави најзначајнијим темама које се тичу човека и његове егзистенције...) и да утврдимо њену универзалност.”

ОШ „Јајинци”, Београд

Приликом обраде *Малог Принца* ученици су након прочитаног дела имали задатак да по групама ураде драматизацију и то тако да им ликови буду особине и појаве о којима се говори у том делу текста (властољубље, нарцисоидност, пријатељство, себичност). Ученицима је дата слобода да осим цитирања делова из романа ликови изговарају реченице које ће бити интерпретација њиховог доживљаја те особине након прочитаног дела. Ученици су показали велику заинтересованост за рад. Иначе, врло невољно и штуро тумаче књижевна дела, али су овом приликом изузетно лепо урадили анализу књижевног дела кроз дијалог ликова те смо од тако створеног текста направили малу школску представу.”

ОШ „Миле Дубљевић”, Лајковац

Укупно шест наставника је истакло позитивна искуства у реализацији романа *Хајдуци*, по четири наставника су истакли *Аутобиографију* и *Дневник Ане Франк*, по три наставника „Небеску реку”, „Богојављенску ноћ”, „Прву бразду”, *Код куће је најгоре* и роман *Поп Ђира и поп Спира*, по два наставника „Јабуку на друму”, „Месец над тепсијом”, „Лето лепог белца”, *Децу* и „Шалу”, а по један предлог везује се за следеће наслове: *У царству гусара*, *Путовање у путопис*, „Звезда у чијим је грудима нешто куцало”, *Магареће године*, „Поход на Мјесец”, „Чудесна справа”, „Десетица”, „Аска и вук”, *Орлови рано лете*, „Буре”, *Дечацци Павлове улице*, *Зов дивљине*, *Галеб Џонатан Ливингстон*, *Ја*, *Алексија*, *Јаје*, *млеко*, *вода*, шири избор Чеховљевих прича.

Од добијених одговора издвајају се следећа медотичка решења или коментари на реализоване часове.

Табела 39. Описи успешних наставних реализација прозних дела за децу и младе

<p>„Велико интересовање код деце изазвала је Нушићева <i>Аутобиографија</i>, пре свега због хумора. Мотивисала их је да сами пишу хомористичне згоде из свог живота, занимљиве и смешне ситуације и шале на свој рачун.”</p>	ОШ „Партизански дом”, Бучумет
<p>„Након обраде Нушићевих <i>Хајдука</i> ученици 5. разреда су осмислили епску песму о свом одељењу у којој је свако поименице нашао своје место. Пошто смо дело радили крајем школске године, имали смо довољно времена да се добро упознамо и искористимо кључне особине за карактеризацију ученика у песми. Такође, искористили смо и епске обрасце које смо учили приликом обраде песама преткосовског циклуса.”</p>	ОШ „22. октобар”, Сурчин
<p>„Богојављенска ноћ’ Светозара Ћоровића помера фокус са света бруталног материјализма на свет дубоких топлих емоција и темељних породичних веза. Ученици су истински саосећали са седмогодишњим дечаком и са занимањем учествовали у истраживачким задацима. Препознали су и разумели симболику борбе светла и таме и верујем да је јако добра одлука да се прича у читанкама прекине пре стварног свршетка (који се слути). Ниједан мој ученик није ни помислио да прича нема срећан крај (и остављам их да верују у то). Сви су пре читања приповетке записали своју богојављенску жељу и од 49 ученика само је један имао материјалну жељу (нови мобилни телефон). Остале жеље биле су углавном топле и пуне љубави и емпатије.”</p>	ОШ „Иса Бајић”, Кула
<p>„Често волим да се враћам на Андрићево дело <i>Аска и вук</i>. Елементима басне уме да привуче ученике, а због своје сложености отвара могућност за бројна тумачења, као и за повезивање књижевности и других врста уметности. Може се лако сажети у неколико мудрих порука, па тако остаје дуго у сећању ученика, али их и мотивише на неким животним путевима.”</p>	ОШ „Петар Кочић”, Риђица
<p>„Иако нису писане за децу, Андрићеве приповетке о деци својом уметничком вредношћу остављају изузетан утисак на ученике. Начин на који приказују вечне муке одрастања и трауматичне појаве у детињству подстиче ученике на размишљање, на размену ставова и дискусију, на дубље сагледавање етичких питања, на потребе за интроспекцијом, емпатијом и хуманошћу.”</p>	ОШ „Јован Јовановић Змај”, Панчево
<p>„Обрада бајке <i>Небеска река</i> организована је кроз радионичарски рад, од прављења макета, представљања кружења воде у природи, преко анализе ликова, говора у 1. лицу до есеја о значају борбе и напредовања у људском животу.”</p>	ОШ „Свети Сава”, Београд
<p>„Током часа обраде одломка из путописа <i>У царству гусара</i> М. П. Аласа ученици су успоставили корелацију са наставом Историје и Географије. Упознали су се и са одређеним историјским подацима о гусарима и током часа су користили карту на којој су пратили пловидбу.”</p>	ОШ „Аца Милосављевић”, Рушањ
<p>„Највећи утисак на децу оставила су дела из петог разреда <i>Прва бразда</i> и <i>Десетица</i>. Та дела код ученика изазивају јаку емпатију, чиме још више схвате огромну улогу и значај мајке у животу свакога од нас.”</p>	ОШ „Стеван Јоксимовић”, Бајина Башта
<p>„Новела <i>Вањка</i> ученике је навела да размишљају о крају приче и да допишу наставак. Пробудила им је емоције и подстакла их да осуде насиље над децом.”</p>	ОШ „Милан Мијалковић”, Јагодина

<p>„Обрадили смо збирку прича <i>Код куће је најгоре</i> кроз мотивациони разговор о породици, утисцима и аутору, а потом је следила анализа композиције и покренутих проблема породичног живота и одрастања. Такође, кроз групни рад драматизовали смо омиљене приче.”</p>
ОШ „Јован Цвијић”, Београд
<p>„Ученици воле да читају Чеховљеве кратке приче, обично се изненаде, збуне и запитају па их то наведе да се више ангажују у тумачењу. Углавном, поред ‚Шале’, ‚Вањке’ и ‚Чиновникове смрти’, прочитају још десетак и онда у групама осмишљавају и драмски приказују ситуације, често уз актуализацију.”</p>
ОШ „Кнез Лазар”, Лазаревац
<p>„Моји ученици обично не желе да читају роман <i>Поп Ђура и поп Спира</i>, али једна генерација је желела да драматизује дело. Час је био узбудљив, ученици су били подстакнути на читање како би боље одглумили задати лик. Заједно смо уживали у богатству детаља и могућности за тумачење кроз драматизацију.”</p>
ОШ „Сава Керковић”, Љиг
<p>„Са наставником Историје реализовали смо угледни час о роману <i>Хајдук Станко</i>, тежећи да ученицима јасније прикажемо време Првог српског устанка, као и да сваки ученик јасније прикаже одређени лик и представи га. Акценат је био и на непоседовању карактера Лазара и Ивана, насупрот Станку и Јелици који остају доследни себи.”</p>
ОШ „Краљ Александар Карађорђевић”, Прњавор
<p>„Током обраде одломка из <i>Дневника Ане Франк</i> подсетили смо се историјских и политичких околности везаних за избијање Другог светског рата. Ученици су припремили презентацију о животу Ане Франк (кроз фотографије), а затим су погледали кратак филм (у питању је био снимак свадбе коју је Ана Франк посматрала са прозора своје зграде). Свака група добила је истраживачке задатке везане за обраду одломка. Ученици су након након приче о околностима у којима је дело настало, били веома мотивисани да прочитају дело у целисти. Неки од њих су погледали и филм, па су, пуни утисака, дискутовали о теми детињства у ратним околностима на следећем часу.”</p>
ОШ „Сава Керковић”, Љиг
<p>„<i>Дневник Ане Франк</i> реализовали смо кроз радионичарски игру <i>Спасите Ану Франк</i>, тежећи да нађемо могућ позитиван исход. Користили смо квиз знања на рачунару, унели у њега укрштеницу и осмосмерку, а гостовали смо и са драматизацијом дела у другој школи.”</p>
ОШ „Трајко Перић”, Велико Ропотово
<p>„Прошле године сам обрадила <i>Галеба Џонатана Ливингстона</i> са ученицима осмог разреда. Скоро сви су прочитали дело (што је, на жалост, све ређе). Допали су им се поруке и стилска језгровитост, а посебно су истакли у дискусији да се могу идентификовати са прочитаним делом.”</p>
ОШ „Иво Андрић”, Ниш
<p>„Као изборну лектуру у 7. разреду смо обрађивали <i>Лето када сам научила да летим</i> Јасминке Петровић. Ученици су лепо разумели текст и дискутовали на тему разлика и сличности генерација, полова и народа. Допали су им се стил и језик дела који су им блиски, као и употреба хумора.”</p>
ОШ „Вук Караџић”, Сурчин

Одговори наставника потврђују ставове истраживача да су емпатијски слој и саживљавање ученика са светом приказане предметности уметничког дела, а посебно идентификација са ликовима како у традиционалној тако и у савременој прози за децу и младе кључни моменти успешне наставне реализације. Затим, корелацијско-интеграцијски приступ у настави књижевности дубље осветљава време, простор, природне појаве или навике ликова и упућује на синкретизам књижевности и других уметности. Такође примена стваралачких

активности и игара у настави доприноси динамичнијем и ефикаснијем часу, а добро осмишљена обрада одломка може навести ученике да прочитају дело у целости или још неко дело тог аутора. Поред дела која се у настави успешно читају, наставници су дали и могуће предлоге како превладати отежано читање појединих дела (*Хајдук Станко*, *Поп Ђура* и *поп Спира*), а кроз коментаре видљиво је да постоји сличан поглед поводом осмишљавања методичких решења за поједине наслове које је испитивач показао у практичном делу овог рада.

3.2.2. Анализа анкетног упитника за ученике

Најпре би требало представити број анкетираних ученика по полу и узрасту.

Табела 40. Структура подзорка ученика према полу

Пол	
	Проценти (%)
мушки 321	48,21%
женски 343	51,79%
Укупно 664	100%

Овакав однос анкетираних дечака и девојчица показује готово приближан број испитаника оба пола, уз незнатну преминацију девојчица у укупном скору, што је очекивана и реална последица односа броја дечака и девојчица у наведених шест школа, али и генерално, демографских података о односу женске и мушке популације у Републици Србији.

Подзорак ученика по разреду такође је био значајан, јер се кроз истраживање прати промена ставова о перцепцији прозе за децу и младе од петог ка осмом разреду.

Табела 41. Структура подзорка ученика према разреду

Разред	
	Проценти (%)
пети 223	34,52%
шести 137	21,07%
седми 147	22,72%
осми 157	23,91%
Укупно 664	100%

Приметан је нешто већи број ученика петог разреда у односу на шести, седми и осми, што то је последица демографских кретања (нешто бројнија одељења петог разреда у школској 2018/2019. години), као и поделе часова наставника који су се укључили у истраживање, стога нема анкетираних ученика 7. разреда у ОШ „3. октобар” у Бору, нити ученика шестог и седмог разреда у ОШ „Лазар Саватић” у Земуну.

Следи приказ броја анкетираних ученика по школама, при чему су истурена одељења дата засебно.

Табела 42. Структура подузорка ученика према школи коју похађају

Назив школе	Разред				Укупно	
	V	VI	VII	VIII	Бројчано	%
ОШ „Бранко Радичевић”, Бољевци (матична школа)	30	34	37	20	120	17.95%
ОШ „Бранко Радичевић”, Прогар (истурено одељење)	11	7	10	9	37	5.36%
ОШ „Лазар Саватић”, Земун	66	0	0	22	88	13.13%
ОШ „Аца Милосављевић”, Рушањ	19	15	25	24	83	12.38%
ОШ „3. октобар”, Бор	39	17	0	22	78	11.64%
ОШ „Сава Керковић”, Љиг	35	47	38	29	149	22.23%
ОШ „1. мај”, Вртогош (матична школа)	18	11	11	19	59	8.80%
ОШ „1. мај”, Дубница (истурено одељење)	14	17	9	15	55	8.20%

Број ученика који живи и школује се у сеоској средини у укупном испитивању заступљен је са 40.31%, с тим што је ОШ „Бранко Радичевић” у Бољевцима и Прогару школа на територији града Београда у општини Сурчин док је ОШ „1. мај” у Вртогошу и Дубници школа у околини Врања, те је реч и о различитим регионима. Затим следи 24.77% ученика који се школују у жеградском језгру, с тим што се могу уочити извесне разлике у ставовима ученика који живе у престоници (ОШ „Лазар Саватић”, Земун) и ученика који живе у граду у унутрашњости (ОШ „3. октобар, Бор). Са 22. 23% заступљена је варошка средина (ОШ „Сава Керковић”, Љиг), а са 12. 38% ученици из приградског насеља (ОШ „Аца Милосављевић”, Рушањ), што је најмањи проценат анкетираних ученика према типу насеља у коме живе. Процент ученика који се школују на територији града Београда је 48.82%, док је анкетираних ученика из унутрашњости 51.18% (из источне, јужне и централне Србије).

Следи анализа 2. и 3. питања којима се испитује постигнуће ученика у оквиру предмета Српски језик и књижевност и опште постигнуће на крају првог полугодишта школске 2018/2019. године.

Табела 43. Процентуални приказ одговора ученика на питање 2

Питање 2		а) 5	б) 4	в) 3	г) 2	д) 1
Моја оцена из Српског језика и књижевности на полугодишту је:	Број ученика	170	217	179	95	8
	Процент ученика	25.37%	32.38%	26.71%	14.17%	1.19%

Уз занемарљив проценат ученика који имају негативну оцелу (1.19%), (што указује на труд и напор наставника да што више мотивишу ученике слабијег постигнућа да се изборе за прелазну оцелу), уочљив је очекиван проценат заступљености појединих оцелу, са предоми-

нацијом ученика са врлодобром оценом (32.38%). Процент ученика оцењених петицом (25.37%) близак је броју ученика оцењених тројком (26.71%), док 14.17% ученика указује на ученике са стабилним двојкама, али и на групацију ученика која отежано учи (ИОП 1, ИОП 2, индивидуализација), а која бива подстакнута индивидуализованим приступом у настави на учење у складу са својим потребама и могућностима.

Табела 44. Процентуални приказ одговора ученика на питање 3

Питање 3		а) одличан	б) врлодобар	в) добар	г) довољан	д) недовољан
Мој општи успех на полугодишту је:	Број ученика	198	278	127	26	40
	Процент ученика	29.55%	41.49%	26.71%	3.88%	5.97%

И овде је добијен очекивани скор, са највећим бројем врлодобрих ученика (41.49%), а најмањим бројем довољних ученика (3.88%). Запажа се да број одличних и врлодобрих и ученика премашује број ученика који имају петице и четворке из Српског језика и књижевности, као и да има знатно више ученика са двојком из Српског језика и књижевности у односу на број довољних ђака. Такође, број недовољних ученика на полугодишту указује да сваки пети недовољан ученик има јединицу из Српског језика и књижевности, што је у оквиру очекиваног.

Следи анализа питања која представљају предмет истраживања, по разредима, а потом и у укупном скору.

Табела 45. Формулација питања 5

Питање 5	<p>Мој однос према читању књижевних дела је:</p> <p>а) уживам у читању и много читам;</p> <p>б) читам да бих добио добру оцену;</p> <p>в) читам јер родитељи траже то од мене;</p> <p>г) читам јер наставник српског језика тражи то од мене;</p> <p>д) не волим да читам.</p>
----------	--

Од свих анкетираних ученика, 228 ученика (34%) је дало одговор „уживам у читању и много читам”, а њих 218 (32.53%) „читам да бих добио добру оцену”, што указује на готово приближан број испитаника који радо приступају чину читања из задовољства и уживања и оних који читају само школску лектуру зарад постизања формалног школског постигнућа. Свега 43 испитаника (6.41%) заокружило је одговор „читам јер родитељи траже то од мене”, што указује да постоји код одређеног броја ученика који немају изражене афинитете према читању подстицај или захтев у породичној средини да читају књиге, а 91 испитаник (13.58%) је указао да чита јер то од њега тражи наставник српског језика, указујући на обавезност читања у школским условима и позицију наставника који их подстиче или „тера” да читају лектуру. Укупно 90 анкетираних испитаника (13.43%) изјаснило се да не воли да чита, што указује на децидно одбијање културе књиге, узроковано свим видовима кризе читања, показивањем интересовања ка другим предметима и активностима или отежаним способностима читања.

Табела 46. Формулација питања 6

Питање 6	Од прозних дела за децу и младе најчешће читам: а) приповетке; б) романе; в) кратке приче; г) новеле.
----------	--

Циљ овог питања је да утврди које прозне жанрове ученици најрадије читају, уз могућност давања вишеструког одговора. Анализом прикупљених одговора добијени су следећи резултати:

1. приповетке – 176 ученика (26. 41%);
2. романе – 309 ученика (46. 11%);
3. кратке приче – 147 ученика (21.94%);
4. новеле – 27 ученика (4.02%);
5. приповетке и романе – 3 ученика (0.04%)
6. приповетке и кратке приче – 2 ученика (0.02%)
7. приповетке и новеле – 1 ученик (0.01%)
8. романе и кратке приче – 1 ученик (0.01%)
9. приповетке, кратке приче и новеле – 1 ученик (0.01%)
10. све понуђене жанрове – 1 ученик (0.01%).

Скор добијен за однос према читању приповедака, кратких прича и новела у оквиру је очекиваног и углавном се поклапа са наставничким тврдњама, али је занимљиво истаћи разлику између процента анкетираних наставника који тврде да њихови ученици највише воле да читају романе (23%) и ученика (43%) који то тврде. Роман је свакако најзаступљенији прозни жанр у савременој продукцији прозе за децу и младе и у оквиру ваннаставног читања ученици ће најчешће посегнути за њим, па се и овим моментом може правдати ученички одговор. Ученици који су заокруживали више одговора показују посебан сензитивитет према читању и склоности ка различитим жанровима. Одговор на ово питање нису дала два ученика (0.02%), што је занемарљив проценат.

Табела 47. Формулација питања 7

Питање 7	Од романа за децу и младе волим да читам (заокружи један или више одговора): а) авантуристичке романе; б) романе о ђачким дружинама; в) историјске романе; г) романе о одрастању; д) лирско-филозофске романе; е) романе о животињама.
----------	--

Ово питање испитивало је однос ученика према кључним врстама романа за децу и младе.

Добијени су следећи резултати:

1. авантуристички роман – 233 ученика (34%);
2. роман о ђачким дружинама – 60 ученика (8.95%) ;
3. историјски роман – 15 ученика (2.23%);
4. роман о одрастању – 46 ученика (6.86%);
5. лирско-филозофски роман – 6 ученика (0.89%);
6. авантуристички роман и роман о ђачким дружинама – 59 ученика (8.80%);
7. авантуристички роман, роман о ђачким дружинама и историјски роман – 3 ученика (0.03%);

8. авантуристички роман, роман о ђачким дружинама, историјски роман, роман о одрастању – 2 ученика (0.02%);
9. авантуристички роман, роман о ђачким дружинама, историјски роман, лирско-филозофски роман – 1 ученик (0,01%);
10. авантуристички роман, роман о ђачким дружинама и роман о одрастању – 18 ученика (2.68%);
11. авантуристички роман, роман о ђачким дружинама, историјски роман, роман о животињама – 1 ученик (0.01%);
12. авантуристички роман, роман о ђачким дружинама, роман о одрастању, лирско-филозофски роман – 1 ученик (0.01%);
13. авантуристички роман, роман о ђачким дружинама, роман о одрастању, лирско-филозофски роман, роман о животињама – 1 ученик (0.01%);
14. авантуристички роман, роман о ђачким дружинама, роман о одрастању, роман о животињама – 9 ученика (1.34%);
15. авантуристички роман, лирско-филозофски роман, роман о ђачким дружинама – 3 ученика (0.4%);
16. авантуристички роман, роман о ђачким дружинама, роман о животињама – 13 ученика (1.94%);
17. авантуристички роман, историјски роман – 21 ученик (3.13%);
18. авантуристички роман, историјски роман, роман о одрастању – 6 ученика (0.89%);
19. авантуристички роман, роман о одрастању, лирско-филозофски роман – 5 ученика (0.74%);
20. авантуристички роман, историјски роман, лирско-филозофски роман – 4 ученика (0.5%);
21. авантуристички роман, историјски роман, роман о животињама – 6 ученика (0.8%);
22. авантуристички роман, роман о одрастању – 4 ученика (0.5%);
23. авантуристички роман, роман о одрастању, роман о животињама – 9 ученика (1.34%);
24. авантуристички роман, лирско-филозофски роман – 9 ученика (1.34%);
25. авантуристички роман, лирско-филозофски роман, роман о животињама – 2 ученика (0.2%);
26. авантуристички роман, роман о животињама – 48 ученика (7.16%);
27. роман о ђачким дружинама, историјски роман – 1 ученик (0.1%);
28. роман о ђачким дружинама, историјски роман, роман о одрастању – 2 ученика (0.2%);
29. роман о ђачким дружинама, историјски роман, роман о одрастању, лирско-филозофски роман – 1 ученик (0.1%);
30. роман о ђачким дружинама, историјски роман, роман о животињама – 1 ученик (0.01%);
31. роман о ђачким дружинама, роман о одрастању – 5 ученика (0.7%);
32. историјски роман, роман о одрастању – 1 ученик (0.01%);
33. историјски роман, роман о одрастању, лирско-филозофски роман – 1 ученик (0.1%);
34. историјски роман, лирско-филозофски роман – 3 ученика (0.4%);
35. роман о одрастању, лирско-филозофски роман – 2 ученика (0.2%);
36. роман о одрастању, роман о животињама – 3 ученика (0.4%).

Добијени резултати указују на преминацију ученичког интересовања за авантуристички роман, који се самостално или у комбинацији са другим одговорима најчешће појављује у одговорима ученика, а потом и за роман о ђачким дружинама и роман о одрастању, што се није поклопило са тврдњама анкетираних наставника да ученици најрадије читају

романе о ђачким дружинама, а потом авантуристичке романе, али ако се узме у обзир да романи о ђачким дружинама имају авантуристичке елементе, тај раскорак у тврдњама ученика и наставника није драстичан. Приметно је да се ученици петог разреда чешће изјашњавају за авантуристички роман и роман о ђачким дружинама, да ученици шестог разреда у већој мери истичу роман о животињама, а да ученици седмог и осмог разреда најрадије читају роман о одрастању, а потом лирско-филозофски и историјски роман. Ученици који су заокруживали два или више жанрова указују на отвореност ка различитим тематско-мотивским обрасцима и нешто ширу културу читања.

Табела 48. Формулација питања 8

Питање 8	Наведи три прозна дела за децу и младе која си читао/читала у школи (на редовној или додатној настави) и која су ти се посебно допала образложи зашто.
----------	--

Овим питањем испитивач је тежио да прикупи наслове који из угла ученика имају успешну рецепцију и радо се и дуго памте. Табеларно ће бити представљени наслови са бројем ученика по разредима и укупним бројем ученика који се за њих изјаснио.³⁰⁰ Уважавани су одговори који обухватају читалачка такмичења, као и дела из широко схваћене изборне лектире, по избору ученика или наставника.

Табела 49. Прозна дела за децу и младе које ученици радо читају

Аутор и назив дела	Број ученика по разреду				Укупан број ученика
	V	VI	VII	VIII	
Данијел Дефо: <i>Робинсон Крусо</i>	35	8	9	23	75
Бранислав Нушић: <i>Хајдуци</i>	106	31	36	36	209
Рене Гијо: <i>Бела Грива</i>	56	3	13	6	78
Данило Киш: „Дечак и пас”	70			1	71
Ерик Најт: <i>Леси се враћа кући</i>	38	4			42
Игор Коларов: <i>Аги и Ема</i>	19				19
Бранко Ћопић: „Поход на Мјесец”	14	2			16
Ивана Нешић: <i>Зеленбабини дарови</i>	2				2
Милован Глишић: „Прва бразда”	14	1			15
Горан Петровић: „Зеца – година једанаеста”	3				3
Ц. Р. Р. Толкин: <i>Хобит</i>	12				12
Бранко Ћопић: <i>Доживљаји мачка Тоше</i>	6				6
Михаило Петровић Алас: <i>У царству гусара</i>	2				2
Гроздана Олујић: „Шаренорепа”	1				1
А. С. Пушкин: „Бајке”	2				2

³⁰⁰ Засенчена поља у табели подразумевају да се одређени наслови нису обрађивали раније или се ученици одређеног разреда нису изјашњавали за то дело.

Јасминка Петровић: <i>Ово је најстрашнији дан у мом животу</i>	1		1	10	12
Анђела Нанети: <i>Мој дека је био трешња</i>	3	20	25	24	72
Градимиr Стојковић: <i>Хајдук у Београду</i>	1				1
Радјард Киплинг: <i>Књига о џунгли</i>	2		1		3
Џеф Кини: <i>Дневник шољавка</i>	1	4			5
Хју Лофтинг: <i>Доктор Дулитл</i>	1				1
Светлана Велмар Јанковић: <i>Књига за Марка</i>	4				4
Јохана Шпири: <i>Хајди</i>	13	3			16
Радисав Милић: <i>Дружина покварене славине</i>	1	4			5
Бранка Трифуновић: <i>Ја, Алексија</i>	2	7	3	3	15
Марк Твен: <i>Доживљаји Тома Сојера</i>	13	23	20	30	86
Антоан де Сент Егзипери: <i>Мали Принц</i>	12	12	48	67	139
Луис Керол: <i>Алиса у Земљи чуда</i>	23				23
Астрид Линдрген: <i>Пити Дуга Чарапа</i>	8				8
Стеван Сремац: „Чича Јордан”	8				8
Иван Цанкар: „Десетица”	2	1			3
<i>Хиљаду и једна ноћ</i>	1				1
<i>Жил Верн: 20000 миља под морем</i>	1	5	5	5	16
Горан Петровић: „Месец над тепсијом”	1				1
Енид Блајтон: <i>Пет пријатеља у шуми</i>	1				1
Џек Лондон: <i>Бели очњак</i>		1		1	2
А. П. Чехов: „Шала”	6				1
Роберт Луис Стивенсон: <i>Острво с благом</i>	1				1
Мина Д. Тодоровић: <i>Јаје, млеко, вода</i>	1			1	1
Јасминка Петровић: <i>Бонтон</i>	1			1	2
Јасминка Петровић: <i>Безобразне ноте и нервозне ајкуле</i>	1				1
Дејвид Мелинг: <i>Гоблини сенке</i>	1				1
Жозеф Касел: <i>Бело магаренце</i>	1				1
Урош Петровић: <i>Пети лептир</i>		1	1		2
Светлана Велмар Јанковић: „Сирото ждребе”		6	2		8

Џек Лондон: <i>Зов дивљине</i>		16			16
Џонатан Свифт: <i>Гуливерова путовања</i>		2			2
Тоне Селишкар: <i>Дружина Сињи галеб</i>		12	8	3	23
Ференц Молнар: <i>Дечаџи Павлове улице</i>		16	14	9	39
Виолета Ивковић: <i>Блогерка</i>		1			1
Урош Петровић: <i>Пети лептир</i>		1			1
Исидора Секулић: „Буре”		6		1	7
Бранко Ћопић: <i>Орлови рано лете</i>		46	6	51	103
Петар Кочић: „Јаблан”		9		1	10
Светозар Ћоровић: „Богојављенска ноћ”		5			5
Бранислав Нушић: <i>Аутобиографија</i>		3	2		5
Бранко Ћопић: „Чудесна справа”		8	1	1	10
Иво Андрић: „Аска и вук”		15	6	24	45
Гроздана Олујић „Седефна ружа”		6			6
<i>Дневник Ане Франк</i>		1	23	9	33
Бранко Ћопић: <i>Магареће године</i>			5	2	7
Јанко Веселиновић: <i>Хајдук Станко</i>			30	16	46
Ричард Бах: <i>Галеб Џонатан Ливингстон</i>			6		6
Бранко Ћопић: <i>Доживљаји Николетине Бурсаћа</i>			1		1
Елизабет Дами: <i>Џеронимо Стилтон</i>			2		2
Гроздана Олујић: <i>Бајке</i>			1		1
<i>Езопове басне</i>			1		1
Џејмс Мејџу Бари: <i>Петар Пан</i>			1		1
Иво Андрић: <i>Деца</i>				13	13
Иво Андрић „Прозор”				1	1
Ефраим Кишон: <i>Код куће је најгоре</i>				2	2
Јасминка Петровић: <i>Лето када сам научила да летим</i>				1	1
Анто Станичић: <i>Мали пират</i>				3	3
Џ. К. Роулинг: <i>Хари Потер и камен мудрости</i>				1	1
Џ. Д. Селинџер: <i>Ловац у житу</i>				6	6
Александар Дима: <i>Црна лала</i>				1	1
Џуди Кертин: <i>Моја сусетка Алис</i>				1	1

Радисав Милић: <i>Кад су се други пут развели моји родитељи</i>				1	1
Бранислав Нушић: „Прва љубав”				1	1

Добијени резултати показују да се ученици претежно опредељују за романе, а знатно ређе за збирке приповедне прозе, новеле, уметничке бајке или приповетке. Приметно је да радо памте дела за децу и младе обрађене у млађим разредима (*Алиса у Земљи чуда*, *Мали Принц*, *Доживљаји мачка Тоше*, *Мали пират*, *Хајди*, *Књига за Марка*, *Леси се враћа кући*), а потврђују позитивна искуства наставника при обради следећих наслова: *Хајдуци*, *Мој дека је био трешња*, *Орлови рано лете*, *Дечаџи Павлове улице*, *Деца*, „Аска и вук”, „Прва бразда”, *Аги и Ема*, *Зов дивљине* и *Дневник Ане Франк*. Један број ученика јасно памти и оне лектире које су наставници означили као захтевне: *Доживљаји Тома Сојера*, *Робинсон Крусо* и *Хајдук Станко*, што потврђује њихову уметничку вредност. Неколико књига које поједини наставници читају као изборну лектуру имају лепу рецепцију (*Дружина Сињи галеб*, *Галеб Донатан Ливингстон*, *Ловац у жити*, *Ово је најстрашнији дан у мом животу*), док остали у мањој мери заступљени наслови указују на класике (*Острво с благом*, *Бели Очњак*, *Књига о џунгли*), романе са „Читалачког маратона” (*Ја*, *Алексија*, *Јаје*, *млеко*, *вода*, *Кад су се по други пут развели моји родитељи*) или савремену продукцију за децу и младе (*Церонимо Стилтон*, *Петипетир*, *Хари Потер и камен мудрости*, *Моја сусетка Алис*, *Лето када сам научила да летим*).

Ако се елиминишу они одговори изван опсега ауторске прозе за децу и младе, треба напоменути да укупно 96 ученика (14.32%) није навело ниједно дело које им се допало и то 14 у петом, 28 у шестом, 29 у седмом и 25 у осмом разреду. Упркос несразмери у броју анкетираних ученика значи да ентузијазам ка читању од петог ка осмом рареду опада и да све више ученика показује незаинтересованост према читању.

Следи преглед најкарактеристичнијих или најзанимљивијих образложења омиљених дела обрађених у школи.

Табела 50. Коментари ученика о прозним делима за децу и младе која су радо читали у школи

„Волим <i>Зов дивљине</i> због тога што је моја љубав према псима велика и фасцинира ме ток приче из псеће перспективе.”
„ <i>Зов дивљине</i> показује колика може бити љубав између пса и човека и како преживети у поларним пределима.”
„ <i>Робинсон Крусо</i> је моја омиљена књига јер је пуна авантура и пустоловина.”
„Допало ми се што је Робинсон нашао пријатеља коме је веровао. Такође, описано је како преживети бродолом и самоћу и снаћи се на пустом острву.”
„Иако није одмах толико занимљив, <i>Робинсон Крусо</i> је роман који је веома поучан који нам показује шта се деси ако кренемо по свом и не слушамо родитеље.”
„ <i>Робинсон Крусо</i> , зато што волим књиге пуне авантура које ме наводе на откривање нових предела и узбудљивих збивања.”
„Дивим се Робинсону што је успео да преживи сам на пустом острву.”
„Читајући ову књигу, осетила сам као да се налазим на пустом острву.”
„ <i>Бела Грива</i> показује како човек треба да буде добар да би га коњ заволео.”
„У <i>Белој Гриви</i> допада ми се снага пријатељства дечака и коња, али и то што крај није срећан као у осталим причама.”
„Волим <i>Бонтон</i> јер нас учи култури и лепом понашању.”

<p>„Допала ми се ‚Шала‘ јер су њих двоје ишли на санкање и стално били заједно, али ми је жао што се Нађењка није удала за дечака.”</p> <p>„Било ми је занимљиво да читам <i>Малог Принца</i> јер сам као мала гледала све епизоде тог цртаног филма.”</p> <p>„<i>Мали Принц</i>, зато што говори о лепоти детињства, суштинским стварима у животу и сувише суровом свету одраслих људи.”</p> <p>„Свиђају ми се бројне метафоре у овом роману, а и цртежи.”</p> <p>„Овај роман ми се веома допада јер приказује слику данашњег живота.”</p> <p>„Допала ми се искрена љубав између Руже и Малог Принца.”</p> <p>„Сваке године прочитам Малог Принца поново и осећам да сам некако посебно повезана с овом књигом која нам говори о животу.”</p> <p>„Допада ми се што Мали Принц путује по планетама.”</p>
<p>„Волим <i>20 000 миља под морем</i> јер се дешава у подморници и јер се описују авантуре под морем у разним деловима света.</p>
<p>„Допала ми се приповетка ‚Аска и вук‘ због тога што Аска игра балет да би се спасила.”</p> <p>„Допада ми се зато што Аска хоће да постане балерина иако је друге овце баш и не разумеју.”</p>
<p>„<i>Дечаци Павлове улице</i>, јер је у мени пробудила осећања и размишљања о храбрости дечака Немечека и његовом жртвовању за градилиште. Књига је веома потресна.”</p> <p>„Волим да читам о догодовштинама ђачких дружина, а ова нас књига учи верности и оданости дружини и да не вређамо другаре.”</p>
<p>„<i>Хајдуци</i> – мени се роман искрено веома допао, волела бих да будем налик тој храброј некадашњој деци.”</p> <p>„Допада ми се што су дечаки упадали у разне авантуре у овој књизи и што има доста смешних догађаја.”</p> <p>„Узбудљива књига, држи пажњу.”</p>
<p>„‚Јаблан‘ – допада ми се љубав између дечака и бика”.</p>
<p>„<i>Орлови рано лете</i>, јер су се деца успротивила неправедном учитељу и вратила добру учитељицу.”</p> <p>„Допао ми се Прокин гај, авантуристички дух, храброст и сналажљивост дечака из дружине.”</p> <p>„<i>Орлови рано лете</i> зато што се појављује девојчица Луња. Волела бих да читамо више књига о девојчицама.”</p> <p>„Допала ми се идеја о искреном дружењу и пријатељству несташних дечака мојих година.”</p> <p>„Ова књига ми се допала јер деца бране своју земљу у Другом светском рату.”</p>
<p>„<i>Доживљаји Тома Сојера</i> због Томове сналажљивости и авантуристичког духа.”</p>
<p>„‚Богојављенска ноћ’, зато што дечак брине о мами и нада се да ће она да оздрави.”</p>
<p>„<i>Хајди</i>, зато што се говори о храброј и добродушној девојчици.”</p> <p>„Ова дивна књига је дирљива и скоро сам заплакала кад сам је читала.”</p>
<p>„<i>Леси се враћа кући</i>, зато што је пас веома одан првим власницима и јер је радња пуна преокрета.”</p>
<p>„<i>Ја, Алексија</i>, јер ми се допала радња која се дешава међу нашим генерацијама, писац уме да заинтересује чак и оне који нису велики љубитељи књига. Ова књига је више за девојчице, него за дечаке.”</p> <p>„Ја тренирам одбојку као и Алексија и зато ми се допала ова књига.”</p>
<p>„‚Дечак и пас’ јер видимо колико је јака љубав и везаност дечака и његовог љубимца Динга.”</p>
<p>„Ово је јако дирљива прича, а ја јако волим псе.”</p>
<p>„<i>Мој дека је био трешња</i> јер сам јако везана за свога деку са села и овај роман има посебно место у мом срцу.</p> <p>„Ова књига говори о породици, лепотама села и веома је емотивна.”</p>

<p>„Допада ми се што дечак иако живи у граду више воли село. Ја живим у селу које личи на село из ове књиге и волим природу и свог деду.”</p> <p>„Ово је дивна, смешна и симпатична књига која говори о везаности старих особа и деце.”</p>
<p>„<i>Лето када сам научила да летим</i>, јер је то прича о девојчици Софији која је нагло сазрела током једног распуста.”</p>
<p>„<i>Дневник Ане Франк</i> јер се говори о девојчици која је имала тежак живот за време Другог светског рата и која је умрла у нацистичком логору. То је истинито дело и јако је потресно.”</p>
<p>„ Андрићева збирка прича <i>Деца</i> јер говори о реалним ситуацијама у којима се свако дете може наћи, у школи, у друштву, у породици. ”</p> <p>„Андрићеве приповетке из ове књиге говоре о дечјим патњама и тузи.”</p>
<p>„<i>Ово је најстрашнији дан у мом животу</i> је дело пуно смешних и занимљивих ситуација данашњих тинејџера.”</p> <p>„Ова књига Јасминке Петровић говори о проблемима једног дечака наших година на хумористичан начин.”</p>
<p>„<i>Код куће је најгоре</i> је збирка прича о смешним и забавним догађајима у једној породици и јако је занимљива.”</p> <p>„Ова Кишонова књига представља искарикиран живот једног човека и његове породице.”</p>
<p>„<i>Алиса у Земљи чуда</i> је дивна књига јер говори о девојчици, мало старијој од мене, која је пуно маште и која одлази у чаробни свет јурећи Белог Зеца. Током читања ова књига не постаје досадна.”</p>
<p>„<i>Аги и Ема</i> јер има јако лепу тему и наводи нас на размишљање о неким важним стварима у животу које често не примећујемо.”</p>
<p>„<i>Хобит</i> ми се веома допао због маште и авантуристичког жанра.”</p>
<p>„ <i>Поход на Мјесец</i>’ је веома маштовито и узбудљиво дело о пријатељству детета и старијих људи и о дечијим сновима.”</p>
<p>„<i>Галеб Цонатан Ливингстон</i> јер је галеб био свој и није се угледао на оне који живе досадним животом. Ово је књига о лепоти слободног живљења.”</p> <p>„Ова књига нам даје важне поруке о нашем праву да одаберемо живот какав волимо и учи нас да се боримо за своје снове.”</p>
<p>„<i>Доживљаји Николетине Бурсаћа</i> јер је веома интересантно и духовито и зато што сам сазнао нешто о Другом светском рату.”</p>
<p>„<i>Магареће године</i> јер је књига управо за мој узраст, пуна смеха, али и љубави. Жао ми је што неки јунаци страдају у рату.”</p>
<p>„<i>Хајдук Станко</i> јер има веома интересантне догађаје и зато што ја јако волим историју.”</p>
<p>„ <i>Сирото ждребе</i>’ јер говори како је мали Марко Краљевић спасао ждребе које је остало без маме. Видело се већ тад да ће бити велики јунак.”</p>
<p>„ <i>Прва бразда</i>’ јер говори о борбености мајке да изведе децу на прави пут.”</p> <p>„Ова приповетка говори о реалном животу и породичној љубави.”</p>
<p>„<i>Дружина Сињи галеб</i> јер говори о дружини деце, мојих вршњака, која личи на мој разред и зато што дечаци имају свој брод и плове морем.”</p>
<p>„ <i>Зеца – година једанаеста</i>’ јер говори о љубави и бризи деце према животињи.”</p>

Одговори ученика потврђују да су забавни аспекти, хумор и авантура вршњака садржаји који привлаче младог читача, да такође одлично реагују на текстове са тематиком пријатељства између човека и животиње, да воле дела са породичном тематиком, а да са сазревањем, у делима траже важне животне поруке.

Табела 51. Формулација питања 9

Питање 9	Наведи неко прозно дело за децу и младе које сте обрађивали у школи, а које ти се није допало и образложи зашто.
----------	--

Ово питање тежило је формирању листе дела према којима су ученици осетили отпор или их нису привукла темом, мотивом, језиком којим су писана или обимом.

Табела 52. Прозна дела за децу и младе која се ученицима нису допала.

Назив дела	Број ученика по разреду				Укупан број ученика
	V	VI	VII	VIII	
<i>Робинсон Крусо</i>	16	6	13	9	44
<i>Хајдуци</i>	8	8	8	2	26
<i>Бела Грива</i>	1	7	2	1	11
„Дечак и пас”	13	2			15
<i>Леси се враћа кући</i>	1				1
„Месец над тепсијом”	9				9
„Поход на Мјесец”	4				4
<i>У царству гусара</i>	34				34
„Прва бразда”	7	1			8
<i>Хобит</i>	1				1
<i>Путовање у путопис</i>	1				1
<i>Доживљаји Тома Сојера</i>	1	19	11	14	45
<i>Кога се тиче како живе приче</i>	1				1
<i>Хајди</i>	5	2			7
<i>Мали Принц</i>	4	9		2	15
<i>Алиса у Земљи чуда</i>	1	1			2
„Чича Јордан”	3				3
„Десетица”	2	1			3
<i>20 000 миља под морем</i>	1	3	6		10
„Шала”	2				2
<i>Мој дека је био трешња</i>		2	2	1	5
<i>Дружина Сињи галеб</i>		1	1	1	3
„Лето лепог белца”		1			1
<i>Дечаци Павлове улице</i>		1	1	5	7
<i>Маслачково вино</i>		1			1
„Богојављенска ноћ”		2			2
„Чудесна справа”		2			2
<i>Зов дивљине</i>		2	1	1	4
<i>Аутобиографија</i>		2	2		4
<i>Очеви и оци</i>		3			3
<i>Код куће је најгоре</i>		1			1
<i>Орлови рано лете</i>		1			1
<i>Магареће године</i>			2		2
<i>Галеб Џонатан Ливингстон</i>			1		1
<i>Дневник Ане Франк</i>			7	2	9
<i>Ово је најстрашнији дан у мом животу</i>			1	1	2
<i>Хајдук Станко</i>			6	10	16

Деца				1	1
Поп Ђира и поп Спира				24	24
„Кроз мећаву”				3	3
„Јаблан”				2	2
Ловац у жити				1	1
„Буре”		2	1	3	6

Анализа ученичких одговора потврђује процену наставника да обимније приповедне форме класичне књижевности (*Робинсон Крусо, Доживљаји Тома Сојера, Хајдуци, Поп Ђира и поп Спира, Дневник Ане Франк, Хајдук Станко, 20 000 миља под морем*) наилазе на отпор код ученика, као и поједине приповетке и одломци из романа са изборног списка (*Очеви и оци, Маслачково вино*). Занимљиво је да чак 34 ученика петог разреда није прихватило путопис *У царству гусара* нити постмодерну приповетку „Месец над тепсијом”, а ти текстови су од школске 2018/2019. године део обавезног програма из Књижевности. Мишљење ученика о *Малом Принцу* из млађих разреда се побољшава након поновљеног и целовитог читања. Добијени резултати су очекивани и кореспондирају са одговорима наставника и наставном праксом испитивача.

Ако се занемаре одбачени одговори, треба истаћи да 228 ученика (34.10%) није дало одговор на ово питање (59 у петом разреду, 62 у шестом 46 у седмом и 62 у осмом разреду). То указује или на слагање са тематиком обрађених текстова, одсуство критичког става или на незаинтересованост да одговоре на питања отвореног типа. Други и трећи фактор директна су последица кризе читања.

Следе ученичка образложења зашто им се одређена дела нису допала.

Табела 53. Коментари ученика о прозним делима за децу и младе која им се нису допала.

„Дечак и пас’ је прича која ми се није свидела, није ми држала пажњу као друга дела која сам читала.”
„Није ми се допало то што је дечак морао да остави пса, што је морао да га бије и што је пас раскрварио шапе.”
„Прва бразда’ јер је веома досадна и говори о једном догађају, не оставивши ми никакав утисак.”
„Робинсон Крусо, јер је досадна и дугачка, са пуно небитних детаља и описивања.”
„Радња у овој незанимљивој књизи се одвија споро.”
„Робинсон само прича о својим путовањима, а има пуно непознатих речи.”
„Месец над тепсијом’, ту приповетку ништа нисмо разумели, пуна је нејасних речи и има тужан крај.”
„Мој дека је био трешња – превише је тужно.”
„20 000 миља под морем, много је нејасно и незанимљиво.”
„20 000 миља под морем – дуга и веома досадна књига.”
„Дружина Сињи Галеб зато што је то некако књига за дечаке.”
„Мали Принц, јер мислим да је то књига за млађи узраст.”
„Пут на Месец – не волим научну фанастичку.”
„Магареће године, ова књига се састоји само од прича и веома личи на књиге о дружинама које сам већ прочитала, а нису ми се допале.”
„Хајдук Станко – није ми баш било занимљиво и било је предугачко.”
„Много досадна и много дебела књига.”
„Нисам баш разумела сва дешавања и многе речи ми нису биле јасне.”
„Књига ме није заинтересовала и било ми је тешко да читам.”
„Хајдук Станко – не волим да читам дела која су везана за прошла времена јер су скоро сва

слична.”
„ <i>Хајдук Станко</i> – много насилна књига, потенцирају се убиства и представља се као да је то позитивно. С друге стране, то је разумљиво имајући у виду период кад се одвија књига, али ипак има превише убистава.”
„ <i>У царству гусара</i> , јер ми је дело било досадно и без неких већих и занимљивих догађаја.”
„У том тексту је могло бити мање приче, а више авантуре.”
„ <i>Бели очњак</i> , јер не волим књиге о животињама.”
„ <i>Хајди</i> јер ми не држи пажњу и догађаји нису занимљиви.”
„У овом роману има много нејасних речи и све је то некако претерано.”
„ <i>Поп Ђира</i> и <i>поп Спира</i> јер има превише описа и без неких авантура.”
„Није ми се допало јер пола тога нисам разумела и предугачка је књига, са пуно небитних информација”
„ <i>Доживљаји Тома Сојера</i> јер ова књига говори о једном дечаку на незанимљив начин.”
„Не свиђају ми се <i>Доживљаји Тома Сојера</i> јер нема толико занимљивих сцена у роману. Књига је дугачка и досадна.”
„ <i>Доживљаји Тома Сојера</i> јер ја једноставно имам веома избирљив укус за књиге и ова ме није одушевила.”
„ <i>Зов дивљине</i> , не волим зато што се бојим кучића.”
„ <i>Хајдуци</i> јер у дружини није била ниједна девојчица.”
„Веома је ‚занимљиво‘, ништа нисам схватила.”
„Речи у овој књизи су старе и нејасне и не разумем их.”
„ <i>Бела Грива</i> јер има тужан и суров крај.”
„ <i>Бела Грива</i> јер ме не интересује живот коња и дечака.”
„ <i>Мостови</i> ’ јер није забаван текст, писац само описује мостове.”
„Није ми се допала <i>Шала</i> ’ јер се Нађенка није удала за дечака.”
„ <i>Ливада у јесен</i> ’, много је досадно.”
„ <i>Чудесна справа</i> ’ јер је већи део тако озбиљно написан.”
„ <i>Лето када сам научила да летим</i> – не могу да објасним зашто, али није ми се допало.”
„ <i>Девојчица са шибицама</i> ’, много је тужан крај.”
„ <i>Дневник Ане Франк</i> , јер је много мрачно, Ана је депресивна и дешава се све то за време рата.”
„ <i>Десетица</i> ’ – досадно, мрачно и депресивно дело.”

Ако дело обимом и тематиком не испуњава дечја очекивања или ако је језик архаичан, веома лако долази до отпора старијих основаца. Такође, уколико је изневерен хоризонт очекивања, односно ако дело има тужан крај и не завршава се онако како би деца желела, такође изазива недопадање. Категорија занимљивог и авантуристичког и примат узбудљиве радње над описивањем читалачки су императиви који доводе до одбацивања наслова у којима су примењени поступци ретардације радње. Девојчице не воле књиге у којима се појављују дечаки, историјска тематика им може бити нејасна, посебно ако те садржаје нису још обрадили из Историје.

На жалост, мора се приметити да не тако мали број ученика хвали и препоручује тривијалне књижевне садржаје (савремени наслови пуни жаргона и хумора, али без већих уметничких вредности), а одбацује дела која истичу животну борбу њихових вршњака и теже да побуде емпатију (*Дневник Ане Франк*, *Хајди*, „Прва бразда”, „Десетица”). То се може тумачити и временом у коме ученици живе и који кроз медије, музику, па и тривијалну књижевност, одбацују све дубље садржаје који би требало да изазову запитаност над законитостима живота. Неразумевање историјског и социјалног контекста дела доводи до тога да ученици не запазе универзалну вредност поменутих књига, превиђајући чињеницу да и њихови вршњаци из непосредног окружења одрастају у сиромаштву, без родитеља, да

болују од тешких болести, морају да раде да би преживели, као и то да се генерација њихових родитеља пре двадесетак година суочила са искуством рата на просторима бивше СФРЈ. Такође, неки ученици исказују недопадање, али не умеју да га образложе, што указује на помањкаве вештина критичког расуђивања. На наставницима је да овакве садржаје појасне кроз локализацију, тумачење непознатих и мање познатих речи и посебно, кроз истицање свевремених порука дела и указивање на појаве у друштву које би биле препознатљиве и данас да би се колико-толико променили овакви судови. Али, вредело би и размишљати о томе да поједини текстови, попут приповетке „Месец над тепсијом” или романа *Хајдук Станко*, многим ученицима нису јасни (што потврђује наставничке судови) и да се ипак одаберу неки други наслови.

Такође, како су читалачки укуси различити, и најчитанија дела из програма попут Нушићевих *Хајдука*, могу бити незанимљива одређеним ученицима; док једни обожавају *Робинсона Крузоа* и *Доживљаје Тома Сојера*, другима су та дела била напорна за читање, једни воле сазнајне аспекте романа *20000 миља под морем*, други сматрају да књига има превише неразумљивих детаља. Неки уживају у читању романа о ђачким дружинама, друге та тема не привлачи. Немогуће је направити попис дела за наставно читање који ће се допасти свим наставницима и свим ученицима, али проза за децу и младе не своди се само на подилажење тренутном читалачком укусу ученика и мора бити тематски, мотивски, жанровски, стилски и књижевноисторијски разноврсна.

Табела 54. Процентуални приказ одговора на питање 11

Питање 11		а) само у једном од њих	б) у два	в) у три	г) не учествујем
Да ли учествујеш у читалачким пројектима („Читалачка значка”, „Читалачки маратон”, „Читалићи”)?	Број ученика	98	16	4	552
	Процент ученика	14.62%	2.68%	0.59%	82.38%

Овим питањем истраживач је хтео да утврди у којој мери се ученици одазивају на поменуте читалачке пројекте. Доказано је да су они ипак осмишљени за ученике који имају изражене читалачке афинитете, ученике заинтересоване за ваннаставно читање и додатну наставу. У свим наведеним школама реализује се „Читалачки маратон”, док је „Читалачка значка” заступљена у ОШ „Лазар Саватић” и ОШ „3. октобар”. У Земуну и Бору постоји овај пројекат у јавним библиотекама, док су „Читалићи” присутни као вид читалачког такмичења у ОШ „3.октобар” у Бору. Читалачки пројекти су углавном добро осмишљени и подстичу стваралаштво ученика, те се тиме потврђује став наставника да они могу допринети побољшању читалачке културе, односно надоградити читалачке компетенције заинтересованих појединаца или група ученика, али 82.38% ученика који у овим пројектима не учествују, указује на то да они ипак не могу омасовити читање. Такође, број ученика који учествује у овим пројектима постепено опада од петог ка осмом разреду.

Табела 55. Процентуални приказ одговора на питање 12

Питање 12		а) читам стално	б) читам понекад	в) не читам
Да ли читаш препричане лектире и саставе са интернета?	Број ученика	67	289	314
	Процент ученика	10%	43.13%	46.86%

Добијени резултати указују да сваки десети ученик уместо задатог књижевног дела или састава користи доступне изворе на интернету, а да нешто мање од половине ученика то ради повремено, односно, тражи „пречице”, у нади да их наставник неће приметити. Такву врсту „помоћи” при читању одриче 46% ученика што указује на ону групацију ученика на коју наставници најчешће поуздано могу да рачунају када је реч о самосталном читању и писању састава, али је могућа и извесна доза неискрености код испитаних ученика, стога не долази ни овде до прецизног поклапања ставова наставника и ученика.

Табела 56. Процентуални приказ одговора на питање 13

Питање 13		а) веома ме мотивише	б) повремено ме мотивише	в) понекад ме мотивише	г) недовољно ме мотивише
Колико те наставник српског језика мотивише да читаш прозну књижевност за децу и младе?	Број ученика	216	219	166	68
	Процент ученика	32.23%	32.68%	24.77%	10.14%

Ово питање утврђује како ученици виде позицију наставника као фактора мотивације за читање. Близак процентуални скор између оних који указују да их наставник веома и повремено мотивише указује да готово две трећине ученика цене напоре и тежње наставника да их заинтересују за лепу књижевност и то поштују. Ученици који наводе да то наставници повремено раде чине готово петину испитаника, а они који сматрају да их наставник недовољно мотивише чине групацију од 10.14% и кореспондирају са бројем ученика који не воле да читају и који читају препричавања дела и саставе са интернета. Видљива је донекле и веза постигнућа из Српског језика и књижевности и постигнутог општег успеха са изреченим ставовима. Драстична промена става не види се у развојној линији од петог до осмог разреда, може се само констатовати да поједини наставници, који су се укључили у анкету, по мишљењу ученика имају израженије способности за успешно мотивисање за читање, али је реч о веома благим нијансама.

Табела 57. Процентуални приказ одговора на питање 14

Питање 14		а) редовно	б) само кад ми треба књига лектире	в) понекад	г) ретко	д) никад
Колико често посећујеш школску библиотеку?	Број ученика	79	274	129	105	82
	Процент ученика	11.79%	40.89%	19.25%	15.67%	12.23%

Добијени резултати указују на то да свега 11.79% ученика има развијену навику редовне посете школској библиотеци зарад читања ширег читалачког фонда, а да 40.89% ученика овом место види само као начин да дођу до књига које су програмски у обавези да прочитају. Ако се томе придода 19.25% ученика који у школску библиотеку иде понекад и њих 15.67% који је ретко посећују, видљива је дисфункционалност у раду школских библиотека, готово у свим срединама у којима је рађено истраживање. Скор од 12.23% ученика који никада не иду по књигу у школску библиотеку кореспондира са бројем ученика који не воле да читају књиге.

Табела 58. Процентуални приказ одговора на питање 15

Питање 15		а) веома ме мотивише	б) повремено ме мотивише	в) понекад ме мотивише	г) недовољно ме мотивише
Колико те школски библиотекар мотивише да читаш прозу за децу и младе?	Број ученика	51	98	174	346
	Процент ученика	7.61%	14.62%	25.97%	51.64%

Дисфункционалност школских библиотека посебно је видљива кроз чињеницу да више од половине (51.64%) ученика указује да их школски библиотекар недовољно мотивише. То је изражено у пет од шест анкетираних школа: у ОШ „Бранко Радичевић” у Бољевцима, ОШ „Лазар Саватић” у Земуну, ОШ „Аца Милосављевић” у Рушњу и ОШ „Сава Керковић” у Љигу. Разлози су превасходно везани за однос школског библиотекара према покретању корисника на читање (ОШ „Лазар Саватић”, ОШ „Аца Милосављевић”), рад више наставника који допуњавају фонд у библиотеци (ОШ „3.октобар”) и рад библиотекара у три школе који условљава да наставници српског језика ученицима издају домаћу лектуру (ОШ „Бранко Радичевић”), а једини пример добре везе ученика и школског библиотекара је запажен у ОШ „1.мај” у Вртогошу и Дубници. Треба напоменути да је већина ових библиотека солидно опремљена књижним фондом и да наставници српског језика дају добре предлоге његовог обогаћивања приликом набавке књига, али да уз наведена кадровска решења и немотивисаност библиотекара да покрену децу на читање, скор од свега 7.61% ученика који сматра да их школски библиотекар веома мотивише тешко се може поправити.

Табела 59. Процентуални приказ анализа одговора на питање 16

Питање 16		а) посећујем стално	б) понекад посећујем	в) не посећујем
Да ли посећујеш поред школске и неку општинску или градску библиотеку?	Број ученика	50	253	366
	Процент ученика	7.41%	37.76%	54.67%

Овим питањем испитивач је да укаже на могућност ученика у различитим срединама да поред фонда школске библиотеке користе и ресурсе јавних библиотека. Укупан скор од свега 7.41% анкетираних ученика указује на веома мали број ученика који могу и хоће да прошире своје читалачко искуство на овај начин и кореспондира са процентом ученика које школски библиотекар веома мотивише. У јавне библиотеке повремено иде 37.76% ученика (и овде се углавном опредељује за књиге лектире), а више од половине анкетираних (54.62%) то не чини никада. Одмах треба нагласити да у ужем градском језгру (ОШ „Лазар Саватић” у Земуну), ОШ „3.октобар” у Бору), као и у вароши (ОШ „Сава Керковић” у Љигу), веома добро функционишу јавне библиотеке са којима наставници српског језика често сарађују, врши се колективно учлањење и ученици се обично радије одлучују да ту потраже лектуру или наслове за ваннаставно читање. У приградској средини (ОШ „Аца Милосављевић” у Рушњу) број ученика који иде редовно или повремено у јавне библиотеке драстично се смањује, углавном су поједини родитељи ученика учлањени у општински огранак Библиотеке града Београда на Чукарици и тако им набављају књиге. У сеоској средини, како у околини Београда (ОШ „Бранко Радичевић” у Бољевцима и Прогару), тако и у околини Враћа (ОШ „1. мај” у Вртогошу и Дубници) збиља су ретки примери ученика који редовно или повремено посећују јавну библиотеку. Ученицима ОШ „Бранко Радичевић” најближа јавна библиотека је у Сурчину, удаљена од Бољеваца 16, а од Прогара 23 километра, а слична је ситуација и ОШ „1. мај” у Вртогошу и Дубници. Испитивач који ради у Прогару повремено води ученике на програме Дечјег одељења Библиотеке града Београда, а колегиница која предаје у Дубници и има добру сарадњу са Библиотеком „Бора Станковић” у Врању. Ипак, те посете, уз бесплатно учлањење, нису довољне, јер су и заинтересованој деци јавне библиотеке ипак предалеко.

Табела 60. Процентуални приказ одговора на питање 17

Питање 17		а) да, често	б) понекад	в) никад
Да ли посећујеш Сајам књига и књижаре у којима можеш купити књиге за децу и младе?	Број ученика	100	266	304
	Процент ученика	14.92%	39.70%	45.37%

И ово питање повезује потребе и могућности ученика да набаве књиге за децу и младе. Посета Сајму књига део је школских планова и реализује се тамо где је то реално и могуће, а посета књижарама може бити успутна активност након посете некој установи

културе, мада се најчешће везује за неговање културе књиге у породичним условима. Сајам књига у Београду посећују заинтересована деца, али, неретко, и она деца из малих средина, жељна путовања и одласка у престоницу. Укупан скор од 14.92% ученика који редовно посећују књижаре и Сајам књига указује на ученике са изграђеном потребом да набаве књигу и који позитивно реагују на подстицаје наставника и породице. Ученици који то чине повремено (39.70%) или никад (45.37%) тек једним делом показују повремену заинтересованост или незаинтересованост за књигу, те би требало описати специфичност сваке анкетиране средине. Очекивано је да највећи број ученика који често иде на Сајам књига или у књижару буде из ОШ „Лазар Саватић” у Земуну. Уз мотивисаног наставника који негује читалачка интересовања ученика, ова школа се налази у старом језгру Земуна, у њеној непосредној близини налази се неколико књижара, а ученици знатним делом потичу из породица интелектуалаца. У ОШ „Аца Милосављевић” у Рушњу и ОШ „Бранко Радичевић” у Бољевцима и Прогару у коме су претежно родитељи са средњом стручном спремом, територијална припадност престоници даје могућност да ученици купе књиге у књижарама, а наставници их сваке године воде на Сајам књига, мада ова попуација ученика купује и киоск издања књижевности за децу и младе. У ОШ „3. октобар” у Бору ученици су суочени са непостојањем већих књижара, углавном је реч о малим папирницама за продају школског прибора, уз сведен фонд белетристике, а уз киоск издања, књига се може купити у само-послугама и парфимеријама, али то углавном нису наслови за децу и младе. У ОШ „Сава Керковић” у Љигу слична је ситуација, док су ученици у ОШ „1.мај” у Вртогошу и Дубници, осим киоск издања, упућени на набавку књига у Врању, где је ситуација слична као у Бору. У ове три школе збиља су ретки појединци који посећују Сајам књига, јер организованог одласка са школом нема због удаљености од Београда. Ученици у Бору и Љигу у неким претходним генерацијама вођени су на Сајам књига, али су трошкови организованог одласка били превелики за скроман буџет школа и родитеља, те то тренутно није пракса, а ОШ „1.мај” у Вртогошу и Дубници је пример како лоцираност на крајњем југу Србије бива неповољна за овај вид школских посета и набавке књига. У Љигу, Врању и Бору понекад се организују мали сајмови књига и продајне изложбе, па се неки од ученика изјасне да су и на тај начин успели да купе жељену књигу. Уз то, не треба заборавити и економски моменат, књиге за децу и младе нису доступне свим категоријама ученика па није реткост да наставник поведе ученика на Сајам књига, а он разгледа понуду, али нема новца за куповину књига. Ако уз то нема подршку породице, односно расте у средини која не негује културу читања на било који начин или се потцењивачки односи према истој, испитаник ће, без обзира у којој средини живи и из какве социјалне средине потиче, истаћи да никад није овим путевима набавио књигу.

Табела 61. Формулација питања 18

Питање 18	Мој омиљени прозни писац за децу и младе је _____.
-----------	--

Ово питање тежи да утврди које ауторе ученици радо памте, како из корпуса дела за наставно читање, тако и из корпуса књига за ваннаставно читање. Добијени одговори представљени су следећом табелом.

Табела 62. Омиљени аутори прозе за децу и младе по мишљењу ученика

Аутор	Број ученика по разреду				Укупан број ученика
	V	VI	VII	VIII	
Марк Твен	7	2			9
Јохана Шпири	2				2
Ерик Најт	3				3
Антоан де Сент Егзипери	2		2	1	
Весна Алексић	1				1
Дејан Алексић	1				1
Рене Гијо	1				1
Џуди Кертин	2				2
Радисав Милић	1				1
Луис Керол	1				1
Џеклин Вилсон	1				1
Ханс Кристијан Андерсен	3				3
Мина Д. Годоровић	2				2
Гроздана Олујић	2				2
Бранко Ћопић	20	38	17	5	80
Десанка Максимовић	12	6	10	2	30
Иво Андрић	8	16	16	36	76
Љубивоје Ршумовић	13	3			16
Стеван Раичковић	1				1
Џ. К. Роулинг	3	1	1	5	10
Бранислав Нушић	29	14	15	3	61
Данијел Дефо	5	2	1	1	9
Данило Киш	1	1	1	1	4
Јасминка Петровић	4	1	5	1	11
Урош Петровић	17	5	3	1	26
Градимиr Стојковић	10			1	11
Џек Лондон	1	3			4
Џеф Кини	2	6			8
Жил Верн	1	2	1	1	5
Дејвид Вилијамс	7	2			9
Игор Коларев	7				7
Синиша Соћанин	1				1
Душко Радовић	7			1	8
Елизабет Дами	2				2
Лиз Пишон		5			5
Тоне Селишкар		2			2
Ференц Молнар		1			1
Петар Кочић		1			1
Антон Павлович Чехов		1	1		2
Стеван Сремац		1			1
Светозар Ћоровић		1			1
Јанко Веселиновић			3	2	5
Чарлс Дикенс			1		1
Анђела Нанети		6	6		12
Лидија Чарска			1		1

Ханс Кристијан Андерсен			1		1
Бора Станковић			5	2	7
Жикица Димитријевић			1	1	2
Ана Франк				1	1
Јована Ристић				1	1
Роалд Дал				1	1
Џон Грин				2	2
Пјердоменико Бакаларио				1	1
Исидора Секулић				3	3

Добијени резултати потврђују да су ученицима посебно блиски и драги Бранко Ћопић, Иво Андрић, Бранислав Нушић, Десанка Максимовић и Љубивоје Ршумовић од канонских аутора, а да радо читају Уроша Петровића, Јасминку Петровић, Градимира Стојковића и Џ. К. Роулинг у оквиру ваннаставног читања. Такође, дат је широк спектар класичних и савремених аутора које су ученици упознали у оквиру наставног и ваннаставног читања. Приметно је да ученици из градске и приградске средине који су се изјаснили да воле да читају радије наводе савремене ауторе из опсега ваннаставног читања, укључујући и поједине ученике из ОШ „Бранко Радичевић” у Бољевцима (околина Београда), а да ученици из вароши и села радије наводе класичне наслове. Очекивано је што ученици ОШ „1. мај” у Вртогошу и Дубници истичу ауторе из Враћа (Бора Станковић као класик, Жикица Димитријевић као савремени аутор), што говори о неговању књижевне културе њиховог краја.

Укупно 170 ученика (25.37%) није дало одговор или је написало да нема свог омиљеног аутора (51 петак, 37 шестака и по 41 седмак и осмак), што је нешто нижи скор у односу на 10. питање.

Табела 63. Поставка питања 19

Питање 19	Моја омиљена прозна књига за децу и младе је _____.
-----------	---

Ово питање сублимира осмо, девето и осамнаесто питање и жели да утврди који то наслови остављају највећи траг у овом узрасту и у којој мери су ту укључена дела која се читају у оквиру програмских садржаја, а колико дела за ваннаставно читање. Следи табеларни преглед добијених резултата

Табела 64. Омиљена прозна дела за децу и младе по мишљењу ученика

Аутор и назив дела	Број ученика по разреду				Укупан број ученика
	V	VI	VII	VIII	
Ерик Најт: <i>Леси се враћа кући</i>	18	2	1		21
Рене Гијо: <i>Бела грива</i>	16	1	1		18
Игор Коларев: <i>Дванаесто море</i>	1				1
Бранислав Нушић: <i>Хајдуци</i>	31	7	13	5	56
Хју Лофтинг: <i>Доктор Дулитл</i>	1				1
Игор Коларев: <i>Аги и Ема</i>	14				14
Данијел Дефо: <i>Робинсон Крусо</i>	7	11	1	1	20
Бранко Ћопић: <i>Орлови рано лете</i>	3	14	4	14	35
Џ.К. Роулинг: <i>Хари Потер</i>	2	6	1	4	13
Л. Френк Баум: <i>Чаробњак из Оза</i>	2				2

Андреа Џ. Бјукенон: <i>Књига за одважне девојчице</i>	1				1
Џек Лондон: <i>Бели Очњак</i>	2				1
Радисав Милић: <i>Дружина покварене славине</i>	1				1
Дејвид Валијамс: <i>Пацовски бургер</i>	1	1			2
Јасминка Петровић: <i>О мачкама, нотама и бубама</i>	1				1
Марк Твен: <i>Доживљаји Тома Сојера</i>	8	3	6	2	19
Џек Кини: <i>Дневник шоњавка</i>	4	6	1	1	12
Урош Петровић: <i>Пети лептир</i>	4			4	8
Џ. Р. Р. Толкин: <i>Хобит</i>	2				2
Јасминка Петровић: <i>Лето када сам научила да летим</i>	3		2	5	10
Градимиr Стојковић: <i>Хајдук у Београду</i>	3				3
Градимиr Стојковић: <i>Пета девојчица Марја</i>	3				3
Марија Жежељ: <i>Мој слатки живот</i>	2		1		3
Жил Верн: <i>20000 миља под морем</i>	3	3			6
Ендру Коуп: <i>Пас шпијун</i>	1				1
Урош Петровић: <i>Мартина велика загонетна авантура</i>	5				5
Ерих Кестнер: <i>Близнакиње</i>	1				1
Бранко Ћопић: <i>Доживљаји мачка Тоше</i>	1				1
Дејвид Валијамс: <i>Деда у бекству</i>	1				1
Дејвид Валијамс: <i>Бака гангстер</i>	1	3			4
Синиша Соћанин: <i>Бандоглавић Страхуња</i>	1				1
Џуди Кетрин: <i>Алис између две ватре</i>	4				4
Хектор Мало: <i>Без породице</i>	1				1
Енид Блајтон: <i>Пет пријатеља</i>	1				1
Е.Т.А. Хофман: <i>„Крцко Орашчић”</i>	1				1
Слободан Станишић: <i>Симонида</i>	1				1
Сузан Колинс: <i>Игре глади</i>	1				1
Ана Сјуел: <i>Црни Лепотан</i>	1				1
Антоан де Сент Егзипери: <i>Мали Принц</i>	4	2	3	20	29
Мартин Келерман: <i>Роки</i>	1				1
Дејвид Валијамс: <i>Упознајте Џека Спадала</i>	1				1
Бранко Ћопић: <i>Магареће године</i>	1				1
Џеклин Вилсон: <i>Трејс Бикер</i>	1				1

Михајло Петровић Алас: <i>У царству гусара</i>	1				1
Јохана Шпири: <i>Хајди</i>	6				6
Рејчел Рене Расел: <i>Дневник штреберке</i>	1	1			2
Дејан Алексић: <i>Кога се тиче како живе приче</i>	1				1
Бранка Трифуновић: <i>Ја, Алексија</i>	3	4	1	1	9
Роалд Дал: <i>Матилда</i>	1				1
Луис Керол: <i>Алиса у Земљи чуда</i>	1				1
Данило Киш: „Дечак и пас”	1				1
<i>1001 ноћ</i>	1				1
Дејвид Валијамс: <i>Мали милијардер</i>	1				1
Ивана Нешић: <i>Зеленбабини дарови</i>	1				1
Бранко Ћопић: „Поход на Мјесец”	2				2
Мина Д. Годоровић: <i>Јаје, млеко, вода</i>	1	4	3	1	9
Биљана Алавања: <i>Марионета</i>	1				1
Елизабет Дами: <i>Церонимо Стилтон</i>	1				1
Стеван Сремац: „Чича Јордан”	1				1
Џек Лондон: <i>Зов дивљине</i>		8			8
Јанко Веселиновић: <i>Хајдук Станко</i>		1	5		6
Ференц Молнар: <i>Дечаџи Павлове улице</i>		7	1		8
Анђела Нанети: <i>Мој дека је био трешња</i>		1	11		12
Лиз Пишон: <i>Том Гејтс</i>		5			5
Светлана Велмар Јанковић: <i>Књига за Марка</i>		1			1
Тоне Селишкар: <i>Дружина Сињи галеб</i>		5	1		6
Трентон Ли Стјуарт: <i>Тајно друштво Бенедикт</i>		1			1
П.Л. Траверс: <i>Мери Попинс</i>		2			2
Џуди Кетрин: <i>Алис и Меган заувек</i>		2			2
Иво Андрић: „Аска и вук”		10			10
Радјард Киплинг: <i>Књига о џунгли</i>		1	1		2
Роберт Луис Стивенсон: <i>Острво с благом</i>		1			1
Гроздана Олујић: „Седефна ружа”		1			1
Бранко Ћопић: <i>Магареће године</i>		1		1	2
Андреас Ешбах: <i>Аквармарин</i>			1		1
Чарлс Дикенс: <i>Велика очекивања</i>			1		1

Ричард Бах: <i>Галеб Цонатан Ливингстон</i>			1		1
Јасминка Петровић: <i>Ово је најстрашнији дан у мом животу</i>			3	1	4
<i>Дневник Ане Франк</i>			6	1	5
Ришел Мид: <i>Вампирска академија</i>			2		2
Џон Грин: <i>Криве су звезде</i>			4		4
Анђела Џонсон: <i>Птица</i>			1		1
Јована Ристић: <i>Деведесете у крају</i>				1	
Иво Андрић: <i>Деца</i>				12	
Џеј Ашер: <i>13 разлога зашто</i>				1	
Вероника Рот: <i>Дивергентни</i>				1	
Александар Дима: <i>Гроф Монте Кристо</i>				1	
Џон Хјуз: <i>Сам у кући</i>				1	
Бранислав Нушић: <i>Аутобиографија</i>				5	
Бакаларио Пјердоменико: <i>Улис Мур и Временска капија</i>				1	
Џејмс Патерсон: <i>Прва љубав</i>				1	
Зои Саг: <i>Онлајн девојка</i>				1	
Ен Брешерз: <i>Сестре по фармеркама</i>				1	
Градимиr Стојковић: <i>Све моје глупости</i>				1	
Исидора Секулић: „Буре”				1	
Сара Џ. Мас: <i>Круна поноћи</i>				1	
Роберто Пјумини: <i>Ћао, ти!</i>				1	

Од дела обухваћених програмским садржајима ученици потврђују приврженост приповеци „Аска и вук” и романима *Хајдуци*, *Мој дека је био трешња*, *Доживљаји Тома Сојера*, *Орлови рано лете*, *Мали Принц* и *Робинсон Крусо*, уз навођење наслова *Бела Грива* и *Леси се враћа кући*, претежно у петом разреду. Кад је реч о ваннаставном читању, уз *Харија Потера*, дела Уроша Петровића и Јасминке Петровић и романе са „Читалачког маратона”, присутан је широк спектар наслова претежно савремене комерцијалне књижевности за децу и младе, који се креће од авантуристичких романа, романа са породичном тематиком и хумористичких наслова у петом и шестом разреду, до омладинске књижевности са љубавном тематиком у седмом и осмом разреду. Присутни су и тинејџерски хорор, дистопијски роман и фантастика, углавном код старијих читалаца. Као и у претходном питању, ученици из градске и приградске средине радије наводе новије наслове, а деца из вароши лектуру и класике, што је последица (не)могућности да се набави текућа продукција. Такође, ученици који воле да читају и имају петице из Српског језика и књижевности радије наводе дела која нису обухваћена програмским оквирима, док ученици са слабијим постигнућем наводе приповетке. Значајан број ученика поновио је своје одговоре дате у 8. и 10. питању, док су ученици са широм читалачком културом дали другачији одговор, свесни да бројни наслови популарне књижевности ипак немају своје место у наставном читању, јер је ипак реч о забавним насловима, често без већих уметничких домета.

Укупно 167 ученика (24.92%) нема своју омиљену књигу или није дало одговор на ово питање, што се уклапа у резултате 18. питања и указује да четвртина ученика не показује интересовање за било које прозно књижевно дело за децу и младе, обрађено у школи или изван ње.

3.2.3. Анализа теста познавања прозне књижевности за децу и младе за ученике осмог разреда

Тест познавања прозне књижевности за децу и младе за ученике осмог разреда реализован је на узорку од 170 ученика, са тежњом да се без претходне припреме провери у којој мери су ученици усвојили кључне појмове из овог корпуса књижевних текстова (писци, дела, ликови, мотиви, жанрови) и то путем задатака затвореног типа по моделу питања са завршног испита. Тест је имао укупно 17 питања, од којих су први и други задатак носили по 2.5 бода (спајање писаца и дела у првом и спајање ликова и дела у другом питању), док су остали задаци носили по један поен, те се у укупном скору добија двадесет бодова³⁰¹ (број бодова еквивалентан броју бодова на завршном испиту, такмичењима и бројним завршним тестовима- ма из Књижевности осмишљених по овом моделу.

Број ученика заступљених по школама табеларно ће бити представљен, бројчано и процентуално. Издвојена одељења матичних школа, због својих специфичности, биће дате засебно од скорa из матичне школе.

Табела 65. Структура подзорка ученика по школама

Назив школе	Место	Број ученика	Процент
ОШ „Бранко Радичевић”	Бољевци (матична школа)	21	12.35%
ОШ „Бранко Радичевић”	Прогар (издвојено одељење)	10	5.88%
ОШ „Лазар Саватић”	Земун	23	13.52%
ОШ „Аца Милосављевић”	Рушањ	26	15.29%
ОШ „3. октобар”	Бор	20	11.76%
ОШ „Сава Керковић”	Љиг	40	23.52%
ОШ „1. мај”	Вртогош (матична школа)	20	11.76%
ОШ „1. мај”	Дубница (издвојено одељење)	10	5.88%

Највећи број тестораних ученика долази из ОШ „Сава Керковић”, која спада у категорију варошких школа (23.52%). Број ученика из градске школе (уже градско језгро) из престонице представљају ученици ОШ „Лазар Саватић” у Земуну, заступљени са 13.52% у укупном скору, а градску средину из унутрашњости Републике Србије (уже градско језгро), заступа 11.74% ученика из ОШ „3. октобар” из Бора, што значи да укупно 25.26% анкетираних ученика долази из ужег градског језгра. Мрежа приградских насеља, која се све више разгранана око већих градова, представљена је кроз 15.29% ученика анкетираних у ОШ „Аца Милосављевић” у Рушњу, приградском насељу на општини Чукарица у Београду. Процент ученика из матичне школе у околини престонице (ОШ „Бранко Радичевић” у Бољевцима, општина Сурчин) од 12.35% благо је већи у односу на број ученика из матичне

³⁰¹ Овај је број бодова еквивалентан броју бодова на завршном испиту, такмичењима и бројним завршним тестовима из Књижевности осмишљених по овом моделу, али и „пожељан број бодова на тестовима знања у оквиру методичких истраживања, погодан за статистичку обраду” (Кундачина и Бркић 2004: 156).

сеоске школе у унутрашњости (ОШ „1. мај” у Вртогошу, општина Врање), који износи 11.76% , те је укупан број ученика из матичних сеоских школа 24.11%. Овом приликом поклопио се број ученика у истуреном одељењу сеоске школе у околини престонице (ОШ „Бранко Радичевић” у Прогару) са анкетираним ученицима у истуреном одељењу сеоске школе у унутрашњости (ОШ „1. мај” у Дубници), где је анкетирано по 5.88% ученика. Овим анкетањем дата је најприближнија могућа мера подједнаке заступљености различитих типова школа према срединама у којима се оне налазе.

Тежња истраживача није била на анализи успеха постигнућа по појединим школама с обзиром на значајне разлике у условима за рад, саставу деце, доступности ресурса, мотивацији ученика за даље школовање, што би одређене средине (град) стављало у надређени положај у односу на друге (приградско насеље, село) или фаворизовало стање у централним зонама престоници спрам рубних подручја одређених региона Републике Србије, као ни на бодовно постигнуће, јер тест није био за оцену, није имао час припреме (по систему реализације и вредновања иницијалног теста) и заснивао се на знању које се очувало у свести ученика без претходног обнављања. Сви наставници укључени у ово истраживање су посвећени практичари који у датим околностима теже да са повереном им групацијом ученика на најбољи могући начин обраде наставни садржај, међусобно размењују наставне материјале, сарађују у школским активима, пројектима писања приручника и радионицама, имају сродне и приближне ставове о начинима реализације наставних планова и програма и достизању исхода у настави, те често заједно осмишљавају тестове, језичке игре, огледне часове, стратегију читања изборне лектире. Стога се резултати истраживања обрађују се и анализирају збирно и процентуално, уз пуно уважавање свих наставника и ученика који су дали свој допринос овом истраживању.

Следи анализа постављених питања, уз табеларни приказ и коментар истраживача. Прво и друго питање биће најпре представљени, а потом и процентуално и бројчано описани, док ће од трећег до седамнаестог питања кроз табелу бити дато питање, број и проценат ученика који су се определили за неки од понуђених одговора, а потом и дата запажања истраживача.

Табела 66. Формулација питања 1

Питање 1		Упиши број испред писца чије дело се налази на левој страни.	
1.	„Аска и вук”		Бранко Ћопић
2.	<i>Хајдук Станко</i>		Стеван Сремац
3.	„Чудесна справа”		Јанко Веселиновић
4.	<i>Мали Принц</i>		Иво Андрић
5.	„Чича Јордан”		Антоан де Сент Егзипери

Ово питање заснива се на повезивању дела и аутора, али без вишка који треба прецртати (с леве или са десне стране) или повезивању истог аутора са два или више дела или обрнуто. Циљ питања био је да утврди које ауторе ученици јасније везују за поједине наслове, а где долази до грешака или забуна у давању одговора. Свако од појединих дела поређаних од 1 до 5 биће засебно анализирано.

Одмах треба нагласити да 9 ученика (5.29%) није покушало да уради ово питање, што указује да ученици ипак у малом броју избегавају или прескачу оваква питања са основног нивоа постигнућа, односно да су веома мотивисани да га савладају, чак и са могућом погрешкама.

Приповетку „Чича Јордан” повезало је са Стеваном Сремцем 113 ученика, што значи да више од две трећине ученика (66.47%) јасно и лако памти стваралаштво овог српског

аутора за децу и младе. За Андрића се определило 21 ученик (12.35%), што се донекле може правдати повезаношћу оба аутора са традицијским низом (иако су стварали у различито време). То може бити делимично бити узроковано и код 18 ученика који повезују дело са Јанком Веселиновићем и њих 7 (4.11%) са Бранком Ћопићем, а свега 2 ученика (1.17%) не разликује домаћу од преводне књижевности, определивши се за Егзиперија.

Роман *Хајдук Станко* са аутором Јанком Веселиновићем повезало је 96 ученика (56.47%), што указује да више од половине испитаника, чак и уколико нису читали роман у целости, уме да покаже знања о њему на основном нивоу, што је у оквиру очекиваних претпоставки испитивача. За Стевана Сремца се изјаснило 36 ученика (21.11%) што указује на мешање писаца из исте епохе, са извесним језичко-стилским сличностима (бројност историјама, архаизама, турцизама и дијалектизама) иако тематски и мотивски, барем довођењем у везу „Чича Јордана” и *Хајдук Станка*, не постоје веће компаративне паралеле које доводе до забуне. За Бранка Ћопића определило се 20 ученика (11.76%). Како је свега четири ученика (2.35%) за овај роман везало Ива Андрића и 5 (2.94%) ученика Антоана де Сент Егзиперија, види се да је реч о групацији ученика изузено слабог постигнућа који не читају лектуру или могу имати поремећај пажње и меморије, мешајући имена и наслове у потпуности, чак и када одговоре на све понуђене захтеве, ретко који им одговор бива тачан.

Приповетку „Чудесна справа” са Бранком Ћопићем повезује 110 ученика (64.70%), што значи да близу две трећине ученика јасно памти Ћопићево ауторство и специфичност његовог наратива за децу и младе. Са Јанком Веселиновићем повезује је 23 ученика (13.57%), а са Стеваном Сремцем 20 ученика (11.76%), где је опет на делу мешање класика српске књижевности. Свега 5 ученика (2.94%) повезује ово дело са Ивом Андрићем, а свега 3 ученика (1.76%) са Антоаном де Сент Егзиперијем, те се и овде изводи закључак као и у претходном пасусу.

Роман *Мали Принц* за Егзиперија везује 136 ученика (80%), што указује на велику везаност ученика за дело које се обрађује и у млађим и у старијим разредима основне школе, али и на јасну диференцираност аутора преводне од аутора српске књижевности за децу и младе. Стевану Сремцу и Иву Андрићу овај роман приписује по 4 ученика (2.35%), Јанку Веселиновићу 7 ученика (4.11%), а 10 ученика (5.88%) везује ово дело за Бранка Ћопића, што се уз нечитање, напаљиво читање, грешке у повезивању, и отежано решавање теста, може тумачити и извесним сродностима запитаног детета-сањара, уколико се упореде Баја и Мали Принц.

То што је 149 ученика (87.6%) повезало приповетку „Аска и вук” са Ивом Андрићем, показује да се Андрићево стваралаштво, не без разлога, ученицима потцртава и наглашава као изузетно значајно и да он без сумње има почасно место међу српским ауторима. Процент ученика који је ову приповетку повезао са другим ауторима заиста је мали; за Бранка Ћопића 7 ученика (4.11%), што се може тумачити донекле оправдати повезаношћу оба аутора са сликањем поднебља и менталитета Босне, а што може да збуни ученике, свега три ученика (1.76%) за Сремца, а само по један (0.58%) са Јанком Веселиновићем и Егзиперијем.

Ово питање потврђује да ученици најрадије памте Андрића (који је заступљен у свим старијим разредима основне школе) и Егзиперија (коме се два пута враћају, на примеру истог дела), а да им је, уз све могуће дистракторе, близак и Бранко Ћопић (заступљен у програму од петог до седмог разреда, као и у млађим разредима основне школе), а да нешто мање памте Сремца и Веселиновића који су програмски заступљени тек са по једним делом и свакако се осети јаз данашњих генерација ученика према реалистичком дискурсу и мешање ова два аутора. Ако би се уз ова дела дало да ученици напишу имена аутора, очекивано је да би се добио знатно слабији резултат, али и ту би више ученика навело Андрића, Егзиперија и Ћопића у односу на Сремца и Веселиновића.

Табела 67. Формулација питања 2

Питање 2	Упиши број испред лика који се јавља у делу са леве стране.		
1.	<i>Орлови рано лете</i>		Немечек
2.	<i>Дечаџи Павлове улице</i>		Нађењка
3.	<i>Мој дека је био трешиња</i>		Баја
4.	„Поход на Мјесеџ”		Луња
5.	„Шала”		Тонино

Ово питање, иако на повезивање, нешто је сложеније од претходног, јер у већој мери захтева меморисање имена везаних за одређени књижевни текст, за разлику од неких писаца којима се ученици више пута враћају обрадом различитих текстова. Такође, ово питање захтева и већи читалачки ангажман, јер се са именима ликова ученици не срећу на корицама, већ унутар корица књиге, а познато је и да не мали број читалаца памти кључне ситуације, али не и имена ликова. Иако и даље свега девет махом истих ученика (5.29%) не даје одговор на ово питање, анализа ће показати да је број тачних одговора ипак мањи.

Вреди истаћи да је 112 ученика (65.88%) повезало роман *Орлови рано лете* са Луњом (65,88%), што је још један од показатеља да око две трећине ученика има успешно очувано сећање на ово Ћопићево дело, а да 23 ученика (13.52%) смешта Ћопићевог Бају у ово дело, које се најчешће чита одмах након „Чудесне справе”. То што 20 ученика (11.76%) повезује Нађењку са романом *Орлови рано лете* може бити последица мешања два женска лика блиска по годинама, али врло различитог сензибилитета. Како девет ученика (5.29%) смешта Немчека у овај роман, може се објаснити феноменом мешања ликова из романа о ђачким дружинама, а њих седам (4.11%) који то чине са Тонином, уз нечитање и недостатак концентрације, могли су помешати то што су оба романа смештена у простор села, истина, у различитим временима и поднебљима.

За роман *Дечаџи Павлове улице* лик Немчека повезало је 94 ученика (55.29%), што указује да се ово необично и ретко име у нашој средини код више од половине ученика јасно везује за малог плавог дечака из дела преводне књижевности, а 28 ученика (16.47%) који су повезали Тонина, могу мешати ликове из преводне књижевности. За Бају је 18 ученика повезало ово дело, што може да се веже за мешање имена Баја и Бока. Пошто је по девет ученика (5.29%) повезало Нађењку и Луњу за овај роман који у наслову наглашава тематику изразито дечачких дружина, овде је на делу групација која непажљиво чита питања, прави логичке грешке, насумично повезује или не чита лектуру.

За роман *Мој дека је био трешиња* Тонина је везало 100 ученика (58.82%), што указује да готово три петине испитаника јасно памте ово дело, без обзира да ли су га читали у целости или путем репрезентативног одломка. Немчека је са овим делом повезало 26 ученика (15.29%), што је везано за претходно описану забуну око ликова преводне књижевности. За Бају се определило 20 ученика (11.76%) што се поклапа са констатацијом у претходном пасусу, осам ученика (4.7%) за Луњу, а седам за Нађењку, што је и логично јер изразитих ликова девојчица (ако се изузму беба Корина и Тонинове неименоване другарице из разреда), у овом роману нема.

То што је 111 ученика (65.29%) повезало приповетку „Чудесна справа” са ликом Баје потврђује ставове дате поводом романа *Орлови рано лете*, као и то што је 21 ученик (12.35%) спојио Луњу. Са Тонином је 13 (7.64%) ученика повезало ово дело, где се види мешање ликова дечака везаних за деку. Ученици који су повезали Немчека и ово дело, њих 10, уз нечитање лектире, меша ликове дечака Баје и Немчека, помало осетљивих и склоних плачу,

а шест (3.52%) који то чине са Нађењком, показује нечитање лектире, јер у „Чудесној справи” нема женских ликова.

За новелу „Шала” Нађењу је везало 109 ученика (64.11%), готово две трећине ученика и три године након читања јасно препознаје Чеховљево јунакињу, док 26 ученика (15.29%) које је спојило Луњу и овде упада у замку мешања женских ликова. Како је 12 ученика (7.05%) повезало Бају, а њих 10 (5.88%) Тонина, ово се може тумачити и мешањем Чеховљевог неименованог приповедача са његовим вршњацима. То што свега четири (2.35%) повезује „Шалу” са Немечком указује да у овом случају није значајније дошло до мешања жанровски разнородних наслова преводне књижевности.

Видљиво је да у готово сродном броју (од 94 до 112 ученика), без драстичних разлика као у претходном питању, више се водећи логиком, али и упадајући у замке сличних дистрактора, ученици повезују понуђена дела и ликове. И овде је видљива везаност за Ћопићеве ликове, али и нешто боље меморисање лика из кратке преводне форме („Шала”) у односу на романе (*Мој дека је био трешња*, *Дечаџи Павлове улице*), што је и очекивано због утицаја кризе читања на обимније прозне облике.

Табела 68. Процентуални приказ одговора за питање 3

Питање 3		<i>Орлови рано лете</i>	<i>Дечаџи Павлове улице</i>	„Лето лепог белца”	<i>Дружина Сињи галеб</i>	<i>Мали Принц</i>
Прецртај дело које НИЈЕ роман.	Број ученика	6	21	114	18	0
	Процент ученика	3.52%	12.35%	60.58%	10.58%	0%
Није дало одговор		Број ученика		Процент ученика		
		11		6.47%		

Анализа овог питања показује да ученици у значајној мери (60.58%) запажају разлику између романа као обимније прозне врсте и приповетке као средње приповедне форме, као и да наставници „Лето лепог белца” жанровски одређују не као одломак из романа (што је била децанијска жанровска пракса у нашој средини), већ као приповетку укључену у збирку приповедне прозе *Зовем се Арам*, како се она и третира у англосаксонској науци о књижевности за децу и младе и како се и доживљава при целовитом читању овог Саројановог дела. Процент од 12.58% ученика који су прецртали роман *Дечаџи Павлове улице* и 10.58% који су прецртали *Дружину Сињи галеб* може указивати да су ова дела читали путем одломка (ученици са слабијим постигнућем којима се даје одломак из обавезне и изборне лектире), али и да нису пажљиво читали питање са јасно обележеним дистрактором које инсистира да се прецрта дело које није роман (а ученици су прецртавали романе). То што је свега 3.52% ученика прецртало роман *Орлови рано лете* и што ниједан ученик није прецртао *Малог Принца*, указује да су ови наслови међу ученицима вољени и радо читани и да се прецизно жанровски позиционирају у њиховој дугорочној меморији. Међутим, 6.47% ученика који нису одговорили на ово питање може указивати на отежано усвајање базичних жанрова, нечитање лектире (претежно или у целости), прескакање питања при непажљивом читању или равнодушан став према поступку тестирања.³⁰²

³⁰² Све што није за оцену доводи до индолентног става одређених група ученика, најчешће оних који уче за постигнуће, имају врло слабо постигнуће и показују незаинтересованост за овај предмет и формално стечено знање генерално, а један број би и да је тест дат за оцену, имао сличан став. Треба свакако напоменути да се поједини ученици током писаних провера знања отежано концентришу, пребрзо читају или не прочитају питање до краја, не опажају дистракторе или решавају налоге методом насумичног одабира, те се и изврстан број тачних одговора може прибројати овој категорији.

Табела 69. Процентуални приказ одговора за питање 4

Питање 4		„Дечак и пас”	<i>Мој дека је био трешња</i>	<i>20 000 миља под морем</i>	„Богојављенска ноћ”	„Буре”
Подвуци авантуристички роман међу понуђеним делима.	Број ученика	10	12	137	14	0
	Процент ученика	5.88%	7.05%	80.58%	8.23%	0%
Није дало одговор		Број ученика		Процент ученика		
		11		6.47%		

Висок скор (80.58%) ученика који је тачно одговорио на ово питање показује да се особине авантуристичког романа јасно задржавају након читања наведеног Верновог романа у целости или путем репрезентативног одломка, али и пажљивим читањем наслова – овде је указано како назив дела може бити репрезент тематско-мотивског опсега и жанра коме припада. Како се елементи авантуристичког дискурса могу наћи и у причи „Дечак и пас” и у роману *Мој дека је био трешња*, није чудно да се услед мешања жанрова, непажљивог или површног читања лектире за први наслов определило 5.88%, а за други 7.05%. Није неочекивано то што ниједан ученик није као авантуристички роман заокружио лирску причу „Буре”, али је укупно 8.23% ученика видело у лирској приповеци „Богојављенска ноћ” авантуристички роман, која у својој садржини нема авантуристичке аспекте. То може указати на процес заборављања (текст обрађен у шестом разреду), непажљиво читање питања, нечитање лектире, али и на то да овај наслов асоцира на неке наслове авантуристичког садржаја које млади у слободно време читају (Роберт Џордан: *Раскриће сумрака*, Торњеви поноћи, Сергеј Лукјаненко: *Ноћна стража*, Карлос Руиз Сафон: *Поноћна палата*).

Табела 70. Процентуални приказ одговора за питање 5

Питање 5		<i>Хајдук Станко</i>	<i>Доживљаји Тома Сојера</i>	<i>Робинсон Крусо</i>	<i>Зов дивљине</i>	<i>20 000 миља под морем</i>
Који роман се дешава на пустом острву?	Број ученика	4	12	130	6	13
	Процент ученика	2.35%	7.05%	76.47%	3.52%	7.64%
Није дало одговор		Број ученика		Процент ученика		
		5		2.94%		

Предоминација тачних одговора на ово питање (76.47%) указује да појам робинзонијаде у општој култури ученика, која се могла стећи не само читањем романа, већ и гледањем филмских и цртаних екранизација овог Дефоовог дела. Елементи робинзонијаде у роману *Доживљаји Тома Сојера* могу се везати за епизоду гусарења Тома и дружине на речном острву на реци Мисисипи, што може бити дистрактор ученицима који мешају мотиве из књижевних дела, као и да се путовање морима у роману *20 000 миља под морем* и бродолом лађе „Абрахам Линколн” с почетка дела помешају са Робинзоновим искуствима. Приближан скор од 7.05% ученика који су се изјаснили за Дефоов и 7.64% за Вернов роман могу се водити тематско-мотивским преплитајима ова три романа која се обрађују у петом разреду, али и непажљивим читањем или нечитањем лектире. Свега 2.94% ученика није покушало да

одговори на ово питање, што указује да је реч о захтеву који проверава основни ниво књижевне и опште културе ученика.

Табела 71. Процентуални приказ одговора за питање 6

Питање 6		„Чудесна справа”	„Чича Јордан”	„Поход на Мјесећ”	<i>Дечаџи Павлове улице</i>	<i>Мој дека је био трешња</i>
Које дело је роман о пријатељству унука и деке са села?	Број ученика	3	4	16	7	134
	Процент ученика	1.76%	2.35%	9.41%	4.11%	78.82%
Није дало одговор		Број ученика		Процент ученика		
		6		3.52%		

Предоминација тачних одговора (78.82%) показује да ученици радо читају и памте роман *Мој дека је био трешња* и повезују његову тематско-мотивску структуру са жанровским особеностима. Иако су три приповетке у низу такође представљале пријатељство или однос детета и старца, тек 1.76% ученика је написао одговор „Чудесна справа”, а 2.35% „Чича Јордан”, односно јасно су елиминисали сродан тематско-мотивски опсег у сажетијој приповедној форми. Процент од 9.41% ученика дао је овакав одговор држећи се тематско-мотивског опсега, а елиминишући жанр. Иако у роману *Дечаџи Павлове улице* наведеног мотива нема ни у назнакама, 4.11% ученика који су подвукли овај роман указује на нечи-тање лектире или насумично одговарање док 3.52% ученика који нису одговорили на ово питање показује непознавање лектире.

Табела 72. Процентуални приказ одговора за питање 7

Питање 7		<i>Доживљаји Николетине Бурсаћа</i>	<i>Орлови рано лете</i>	„Поход на Мјесећ”	„Буре”	„Чудесна справа”	<i>Доживља- ји мачка Тоше</i>
Прецртај прозно дело које НИЈЕ написао Бранко Ћопић.	Број ученика	9	12	31	40	47	16
	Процент ученика	5.29%	7.05%	18.23%	23.52%	27.64%	9.41%
Није дало одговор		Број ученика		Процент ученика			
		15		8.82%			

На примеру овог питања могу се показати размере непажљивог читања постављеног питања. Иако је у поставци врло јасно великим словима наглашено да се тражи „уљез” у низу дела Бранка Ћопића, и то тематски и мотивски сасвим несродан Ћопићевом наративу, на примеру приче „Буре” Исидоре Секулић. Ако се саберу погрешни одговори везани за Ћопићева дела, показује се да 67.62% анкетираних ученика Ћопићу „одриче” ауторство услед прелетања питања, које указује на то колико површно у решавању радних налога (уз непознавање градива или насумично одговарање), може утицати на низак степен урађености. Свакако, треба нагласити да се прича „Буре”, која се најчешће обрађује почетком шестог разреда и која многим ученицима може бити херметична јер приказује унутрашња стања усамљене јунакиње, после више од две године након обраде може подлећи процесу

заборављања код осмака, те је свега 23.52% ученика препознало овај текст. Ово је показатељ да мање од четвртине ученика, уз формулацију питања са дистрактором, задржи сећање на овај текст у дугорочној меморији. С обзиром на скор, показало се да је ово питање у домену напредног нивоа постигнућа. На то указује и нешто виши проценат ученика који нису дали одговор (8.82%) у односу на претходно постављена питања.

Табела 73. Процентуални приказ одговора за питање 8

Питање 8		роман	приповетка	шаљива прича	новела	комедија
„Шала” Антон Павловича Чехова је по књижевној врсти:	Број ученика	13	31	48	34	30
	Процент ученика	7.64%	18.23%	28.23%	20%	17.64%
Није дало одговор		Број ученика		Процент ученика		
		14		8.23		

Добијени одговори указују да наслов дела може бити дистрактор при жанровском одређењу, посебно ако је реч о ређе заступљеном кратком прозном жанру, каква је новела у програму. То је и условило да 28.23% испитаника одреди овај текст као шаљиву причу, а 17.64% као комедију (што указује и учестало мешање основних разлика између три књижевна рода), као и истицање хумористичких аспеката овог текста у наставној пракси зарад прилагођавања узрасту ученика петог разреда основне школе (бели хумор, мотив дечје игре и зачикавања) насупрот нешто сложенијим и тамнијим аспектима (мотиви пропуштених прилика и упропаштене лепоте), ближим изворној Чеховљевој поетици. Да ће готово све прозне жанрове краћег и средњег обима одредити као приповетку, показује 18.23% ученика занемарујући жанровске посебности новеле. Тачан одговор дала је петина ученика (20%), што указује да се у наставној пракси новели ипак треба посветити више пажње. Ученици који су ово дело одредили као роман (7.64%) услед временске дистанце могли су га доживети као репрезентативни одломак из неког романа, као и што често одломке из романа одређују као приповетке. Присутан је нешто већи проценат ученика који нису одговорили на постављено питање (8.23%), са сличним могућим узроцима као поводом претходног питања. И овде се показало да је реч о нешто захтевнијем питању, које би, на основу одговора ученика, могло сврстати у ранг напредног нивоа.

Табела 74. Процентуални приказ одговора за питање 9

Питање 9		„Дечак и пас”	„Вереници”	„Прва љубав”	„Стрепња”	Маслачково вино
Јулија Сабо и Анди су главни ликови дела:	Број ученика	27	58	40	13	22
	Процент ученика	15.88%	34.11%	23.52%	7.64%	12.94%
Није дало одговор		Број ученика		Процент ученика		
		10		5.88%		

Иако је више од трећине ученика (34.11%) дало тачан одговор на постављено питање, и овде је видљиво да након две године од када се наставно реализује, ову причу ученици лако мешају са репрезентативним одломком из *Аутобиографије* са сродном тематиком (23.52%) и које се најчешће обрађује сукцесивно са „Вереницима”, а затим и причом „Дечак и пас” (15.88%). Вођен мотивом првих љубавних патњи и брига, 7.64% ученика олако меша прозни и поетски текст са сродном тематиком, одредивши се за лирску песму „Стрепња”. Непажљиво читање и нечитање лектире, уз насумично одговарање води скору од 12.94% ученика који се опредељује за *Маслачково вино*, тематски потпуно несродан текст преводне књижевности, а 5.88% ученика који нису дали одговор у оквиру је стандардне групације која не решава питања из претходно побројаних разлога.

Табела 75. Процентуални приказ одговора за питање 10

Питање 10		Милутин Миланковић	Јован Цвијић	Никола Тесла	Алберт Ајнштајн	Михаило Пупин
Који познати научник је написао аутобиографију <i>Моји изуми</i> у којој је описао своје детињство и школовање?	Број ученика	30	26	69	8	30
	Процент ученика	17.64%	15.29%	40.58%	4.7%	17.64%
Није дало одговор	Број ученика		Процент ученика			
	7		4.11%			

Током анализе овог питања охрабрујуће је било то што преко две петине (40.58%) ученика везује име најпознатијег српског научника са наведеним аутобиографским делима, али је занимљиво да у истоветном проценту (17.64%) друга два српска научника, који су писали аутобиографски дискурс, Милутин Миланковић и Михаило Пупин, бивају аналошки повезани по сродности мотива и жанра са насловом Теслиног дела. Како се Миланковићеве *Успомене, доживљаји и сазнања* сукцесивно читају са Теслином аутобиографијом у петом разреду, ово није чудно, а Михаило Пупин тек се помиње, ретко се ради као изборни писац читањем одломка из дела *Са паињака до научењака*, али није ретко да ученици обилазе његову родну кућу у Идвору на екскурзијама, те да тим путем задрже његово име у свести. Не тако мали број ученика (15.29%) повезује ово дело са Јованом Цвијићем, који се помиње као лик у репрезентативном одломку „Оправдања Јована Цвијића” из Витезовићевог романа *Шешир професора Косте Вујића*, који се такође сукцесивно обрађује уз *Моје изуме*, где се види и мешање књижевноуметничког и књижевнонаучног дискурса. Како је 4.7% ученика везало ово дело уз Алберта Ајнштајна, уз насумично одговарање и непознавање обрађеног књижевног дела, свакако је Ајнштајнов лик у популарној култури (филмови, цртани филмови, компјутерске игрице, слике са духовитим натписима и сл.) утицао да је бар понеку ученик, након три године од обраде, текст српског научника који је стварао у САД повеже са научником немачко-јеврејског порекла који је такође значајан део своје каријере провео у истој средини. Мањи број ученика није одговорио на ово питање (4.11%) у односу на претходна, што указује на то да писана реч знаменитих личности може да буде покретач за читање код младих људи и да ова врста књижевног израза бива изазов из опште културе који обједињује знање више предмета (Историја, Физика, Математика, Географија, Хемија и сл.) са наставом Српског језика и књижевности.

Табела 76. Процентуални приказ одговора за питање 11

Питање 11		народне бајке	ауторске бајке	приповетке	описне песме	љубавне песме
„Небеска река” и „Седефна ружа” су:	Број ученика	41	61	14	20	30
	Процент ученика	24.11%	35.88%	8.23%	11.76%	17.64%
Није дало одговор		Број ученика		Процент ученика		
		4		2.35		

Иако је мало више од трећине испитаника дало тачан одговор (35.88%), видљиво је да ученици недовољно јасно разграничавају уметничку од народне бајке, јер се за овај жанр определило мало мање од четвртине (24.11%) ученика. Процент ученика који је одредио ове наслове као приповетке водио се, као и поводом Чеховљеве „Шале” у 8. питању, поступком подвођења свих краћих прозних жанрова под појам приповетка. То што је не тако мали процент ове уметничке бајке подвео под љубавне (17.64%) или описне песме (11.76%) показује заблуду жанровског повезивања са насловом текста, јер би овакви називи указивали и на неку сентименталну или описну тематику, уз непажљиво читање и непознавање лектире, као и мешање лирског и епског жанра и процес заборављања (ови се наслови обрађују у петом и шестом разреду), што је било видљиво и у 10. питању, поводом смештања Кишових јунака у Десанкину песму „Стрепња”. Веома мали број ученика који није дао одговор на ово питање (2.35%) указује на то да ученици радо прихватају ове наслове и теже да их жанровски одреде, чак и ако одговор није тачан.

Табела 77. Процентуални приказ одговора за питање 12

Питање 12		<i>Маслачково вино</i>	<i>Доживљаји Николетине Бурсаћа</i>	„Дечак и пас”	<i>Зов дивљине</i>	<i>Орлови рано лете</i>
Подвуци дело у ком делу се као јунак помиње Николица с приколицом.	Број ученика	4	27	21	6	97
	Процент ученика	2.41%	35.88%	8.23%	11.76%	57.07%
Није дало одговор		Број ученика		Процент ученика		
		15		8.82%		

На ово питање тачан одговор је дало 57.07% ученика, што показује да се најмањи члан Јованчетове дружине и његова куја Жуја радо и прилично јасно памте у ученичкој свести, а да 8.23% ученика меша ове ликове са Андијем и Дингом из приче „Дечак и пас”, што може у знатној мери условљавати сродност представљених типских ликова у жанровски различитим прозним текстовима. Занимљиво је, међутим, да више од трећине ученика (35.88%) смешта ове ликове у *Доживљаје Николетине Бурсаћа*, дело које са романом *Орлови рано лете* повезује лик Николетине Бурсаћа, али се ту Николица и Жуја не помињу, нити у галерији епизодних ликова одраслих и деце може да се нађе сродан однос. Непажљиво читање питања у коме је на петом месту у низу понуђених наслова дат тачан одговор такође може бити на делу, мешање дела истог аутора обрађена у различитим разредима, непажљиво читање и

нечитање лектире. На ова последња два побројана фактора, као и на насумичне одговоре указује мали проценат од 2.41% ученика, а 11.76% ученика су уз то, могла помешати мотив пријатељства човека и пса (Џон Торнтон – Бак) са пријатељством детета и пса (Николица – Жуја). Нетачни одговори, као и опет нешто израженији проценат неурођених питања (8.82%), указују и на кризу читања обимнијих прозних дела, чак и у опсегу вољених и радо читаних наслова.

Табела 78. Процентуални приказ одговора за питање 13

Питање 13		мачка	керуша	овца	коза	кокошка
Балет на Стрмим ливадама играла је:	Број ученика	9	13	107	25	9
	Процент ученика	5.29%	7.64%	62.94%	14.7%	5.29%
Није дало одговор	Број ученика		Процент ученика			
	7		4.11%			

Висок проценат тачних одговора (62.94%) указује на то да се Аска прилично јасно профилише као књижевни лик у дугорочној свести ученика, те да је јасно везују за мотив игре за живот и књижевни топоним Стрме ливаде. То што је 14.7% ученика дало одговор *коза*, указује на логичку грешку која настаје када се помешају сличне домаће животиње, што је посебно присутно у популацији ученика из градске и приградске средине. Идентичан број ученика (по 5.29%) који везује Аску за одговоре *мачка* и *кокошка* указује на нечитање и површно читање дела, нагађање при одговору, а 7.64% ученика који у Аски виде *керушу*, уз наведене разлоге може се и водити тиме да у обрађеним књижевним делима најчешћи ликови животиња јесу ликови паса. Број ученика који није дао одговор (4.11%) показује да је Андрићева приповетка „Аска и вук”, један од кључних канонских текстова обрађених у шестом разреду, подстицај ученицима да дају одговор, што указује и да је то важан и радо читан наслов.

Табела 79. Процентуални приказ одговора за питање 14

Питање 14		Робинсон Крусо и капетан Немо	Петко и Ксури	Баја и Фаркаш	Том Сојер и Хаклбери Фин	Немечек и Том Сојер
Два друга из једног романа за децу зову се:	Број ученика	21	19	12	73	38
	Процент ученика	12.35%	11.17%	7.05%	42.94%	22.35%
Није дало одговор	Број ученика		Процент ученика			
	7		4.11%			

У овом питању се проверава како ученици кроз мотив пријатељства доводе у везу главни и епизодни лик у обимнијој прозној врсти након три године од читања *Доживљаја Тома Сојера*. Резултати показују да ово Твеново дело ученици поларизовано прихватају, од одушевљења и јасног памћења епизодних ликова (42.94% тачних одговора) до површног

читања са прескакањем, читања прерада и препричавања или нечитања обимног дела. То што је 22.35% ученика повезало Немчека и Тома Сојера указује на то да Немчека јасније памте него Хака Фина, али да мешају ђачке дружине (Томова гусарска дружина – Црвене кошуље), Ученици који повезују Робинсона Крусое и капетана Нема (12.35%) мешају обрађене авантуристичке романе са поморском тематиком, а они који доводе у везу Петка и Ксурија (11.17%) довели су у везу два епизодна лика из истог дела, која су сродна по томе што су били Робинсонови пријатељи, али у различитим деловима романа и без међусобне повезаности. Ученици који су довели у везу Бају и Фаркаша (7.05%) повезују два дечака из дела различитих аутора (Ћопић, Киш), сасвим несродна и без видљивијих индикатора могућег повезивања, осим чињенице да се и „Вереници” и „Чудесна справа” обрађују у шестом разреду, али не сукцесивно, јер не припадају текстовима сродног тематског опсега. Као и у претходном питању, тек 4.11% ученика није покушало да да одговор, што указује да ученици радо прихватају тему пријатељства у прозним делима за децу и младе, али магловито памте споредне ликове, посебно ако је реч о обимнијем роману.

Табела 80. Процентуални приказ одговора за питање 15

Питање 15		Геребово	Немчеково	Бокино	Барабашево	Колнаијево
Чије је име записано малим словом у црну књигу у роману <i>Дечаци Павлове улице?</i>	Број ученика	12	92	15	19	15
	Процент ученика	7.05%	54.11%	8.82%	11.17%	8.82%
Није дало одговор		Број ученика		Процент ученика		
		13		7.64%		

Процент од 54.11% ученика показује да и две године након обраде романа више од половине ученика памти значајан детаљ за карактеризацију и мотивацију Немчековог лика и снагу учињене неправде дружине према најмањем члану. Процент који упућује на друге чланове дружине указује на проблем јасног диференцирања ликова романа ђачких дружина након дужег временског периода од обраде, посебно ако је реч о нетипичним именима за нашу средину, односно мешања и заборављања имена ликова из истог дела две године након обраде. Судбину нечитања и површног читања романа из књижевне традиције дели и овај наслов, јер 7.64% није дало одговор на ово питање иако часови наставне интерпретације, из искуства испитивача, претежно бивају по ово дело афирмативни и катарзични, те је и овде потребна појачана мотивација ученика.³⁰³

³⁰³ Након низа веома успешних интерпретација са низом генерација ученика, испитивач се школске 2018/2019. у ОШ „Бранко Радичевић” у Прогару суочио са тиме да свега два ученика у 6з, одељењу изузетно слабом по постигнућу, прочита ово дело у целисти. Након првог часа обраде, један број ученика је успео да доврши или барем делимично ишчита дело, повучен управо мотивом неправедне казне над Немчеком и повезивањем са сличном ситуацијом у међусобним вршњачким односима. Да би се роман ваљано обрадио, наставник је продужио браду и на трећи час, формално предвиђен за анализу домаћег задатка, који је заказан након викенда. Занимљиво је да до тог термина само један ученик који отежано чита и пише није прочитао роман у целисти (али је прочитао одређена поглавља), а савладала га је и ученица са дислексијом и дисграфом, иначе одличан цртач, и визуелно представила неколико кључних сцена из романа.

Табела 81. Процентуални приказ одговора за питање 16

Питање 16		„Буре”	„Прва љубав”	<i>Кирија</i>	„Чича Јордан”	<i>Маслачково вино</i>
Које од понуђених дела НИЈЕ прозно дело за децу и младе?	Број ученика	12	59	65	19	15
	Процент ученика	7.05%	34.7%	38.23%	11.17%	8.82%
Није дало одговор		Број ученика		Процент ученика		
		4		2.35%		

Тачан одговор дало је 38.23% ученика, што поново указује да ученици у великој мери мешају епска, лирска и драмска дела, чак и поводом текста који су могли читати по улогама, драматизовати или одгледати позоришну представу³⁰⁴. Овај закључак вреди и за то што су ученици у релативно сродној сразмери одбацили из корпуса прозе три прозна текста. Да је од ученика тражено да подвуку драмски текст, истраживач претпоставља да би проценат урађености био знатно виши, али овде није прецизиран род текста који не спада у прозу. То што више од трећине ученика (34.70%) заокружује текст „Прва љубав” наводи на заблуду одређивања рода путем наслова, јер се претпоставља да је један број ученика помислио да је реч о лирској песми, што је, када је одређивање књижевне врсте у питању, већ било видљиво у анализи 8. и 11. питања. Пошто тек 2.35% ученика није дало одговор на ово питање, чини се да су га ученици у поставци доживели као подстицајно и не превише тешко, али уз нечитање или површно читање дела као и непажљиво читање питања, оно се показало као питање средње тежине у којем се врло лако може дати нетачан одговор.

Табела 82. Процентуални приказ одговора за питање 17

Питање 17		„Аждаја и царев син”	„Небеска река”	<i>Плави чуперак</i>	<i>Капетан Џон Пиплфокс</i>	<i>Вашар у Тополи</i>
Које дело НЕ ПРИПАДА ауторској књижевности за децу и младе?	Број ученика	76	28	7	25	32
	Процент ученика	44.70%	16.47%	4.11%	14.70%	18.82%
Није дало одговор		Број ученика		Процент ученика		
		2		1.17%		

Ово питање упућује на детектовање наслова из корпуса усмене књижевности за децу и младе, али је свесно избегнут овај термин како би се ученици навели на логичко размишљање. Процент ученика који је дао тачан одговор је у оквиру очекиваног (44.70%), посебно што се у основношколској настави јасно не диференцирају наслови за децу и младе

³⁰⁴ Актуелна је поставка *Кирије* у Позоришту „Славија” у Београду у режији Радослава Златана Дорића, коју могу да одгледају престонички основци.

као групација текстова у односу на књижевност за одрасле. На делу је и мешање народне и ауторске бајке, као и у 11. питању, отуда 16.47% ученика везује свој одговор за „Небеску реку”. Непажљиво читање, након низа питања окренутих прозним делима, могло је ученике навести на елиминацију рода. Овај узрок може се везати и за 18.82% ученика који су се определили за *Вашар у Тополи*, али треба уважити и то да је у одломцима које ученици читају у настави (опис атмосфере вашара, одлазак Жикине породице на вашар) много фолклорних елемената са којима се Ерић или односи са уважавањем или се са њима иронијски поиграва. Ово питање је најмање ученика прескочило или није покушало да га уради, што може указати на то да су се појачано фокусирали у финишу теста, да га нису доживели као презахтевно, упркос дистракторима.

3.3. ЗАКЉУЧЦИ О СПРОВЕДЕНОМ ИСТРАЖИВАЊУ

3.3.1. Закључци о постављеним хипотезама

Након анализе појединачних инструмената испитивања, следи извођење општих судова о постављеним хипотезама.

Хипотеза 1 гласи: *Претпоставља се да добра организација школе (опремљеност школске библиотеке, материјално-техничка средства, организовање културних садржаја који промовишу читање прозне књижевности за децу и младе) позитивно утиче на наставну рецепцију ових програмских садржаја, али није пресудни фактор за њену успешност. Богати ресурси могу унапредити читање прозне књижевности за децу и младе, али уколико се нефункционално или недовољно користе, не доприносе унапређивању читалачких компетенција ученика. Недовољна опремљеност школских библиотека потребним прозним насловима за децу и младе може отежати њихову наставну рецепцију, као и скромна опремљеност кабинета и учионица (што не мора по сваку цену негативно утицати на успешну наставну интерпретацију ових дела).*

На основу одговора наставника који раде у различитим условима за рад (од технички веома опремљених школа или школа са добро организованом школском библиотеком до школа које су скромно опремљене и имају мали број наслова у школској библиотеци), истиче се да организованост школе може допринети успешнијем читању прозне књижевности за децу и младе, али да то није довољан и пресудан разлог за њену успешну наставну и ваннаставну рецепцију. Недовољно и нефункционално коришћени ресурси производе готово идентичан ефекат као и непостојање истих. Тиме је хипотеза у потпуности потврђена.

Хипотеза 2 гласи: *Претпоставка је да је степен развијености интересовања и читалачких навика ученика блиско везан за ниво мотивисаности и свести наставника и библиотекара о значају ваљане обраде прозне књижевности за децу и младе у основној школи. Мотивисан и ка овом књижевном дискурсу отворен наставник и школски библиотекар развијају и унапређују интересовања ученика за овај вид књижевног израза док немотивисан и дистанциран педагог недовољно подстиче или зауставља развој читалачких потреба ученика. Истраживач претпоставља да постоји поларизован однос наставника и библиотекара према овом проблему, и да поред примера изузетне мотивисаности и активности наставника, постоје и примери стручног занемаривања педагошког рада на развијању читалачких компетенција ученика.*

Наставници се претежно слажу са овом тврдњом и сматрају у значајној мери да рад у основној школи подразумева отворен однос према поетици књижевности за децу и младе и различитим начинима њене интерпретације, укључујући и примену игара и игровних активности. Из одговора ученика и наставника види се да постоји изражен проблем сарадње са школским библиотекарима поводом мотивисања за читање прозе за децу и младе, који има одраза и на редовну наставу. Требало би извршити и анкетирање школских библиотекара и утврдити њихов став јер законски оквири у којима раде нису у корист популаризације читања и књиге. Кроз анкетне упитнике за наставнике и ученике јасно је да мотивисан наставник покреће ученике на читање, а немотивисан их кочи, али неретко код не малог броја ученика тај подстицај није довољан јер немају афинитета према читању и расту у средини која их не подстиче на читање.

Хипотеза 3 гласи: *Претпоставља се да активно учешће ученика у наставној и ваннаставној рецепцији ових програмских садржаја (примена дијалошке методе, различитих видова стваралачких активности ученика, читалачки пројекти и такмичења) подстиче развијање значаја и вредности овог типа књижевног дискурса за њихово укупно образовање док пасиван однос према откривању ових наставних садржаја одсликава незаинтересованост и равнодушност деце и младих према читању уопште.*

И ова тврдња је потврђена кроз анализу одговора ученика и наставника. Наставници су претежно отворени за методолошки плурализам и примену активне и пројектне наставе, стваралачких активности и игара, на Књижевну олимпијаду шаљу заинтересоване ученике, а у читалачке пројекте се укључују тамо где је то могуће (углавном на „Читалачки маратон”). Тамо где је присутан пасиван однос према мотивацији ученика на редовној, додатној и допунској настави, доћи ће и до незаинтересованости за читање. И овде је видљиво да поред спољашње мотивације у школи, мора постојати и унутрашња мотивација код ученика, на коју утиче породично окружење и то како средина у којој живи гледа на значај читања.

Хипотеза 4 гласи: *Претпоставка је да је корпус текстова прозне књижевности за децу и младе својим тематским, мотивским и језичким аспектима близак узрасту ученика у овом периоду школовања, те да га зато претежно позитивно прихватају. Такође, претпоставља се да је овај тип наратива, посматрано из угла наставника, веома погодан за усвајање базичних књижевнотеоријских појмова који се обрађују у основној школи, као и за примену разноврсног методичког инструментаријума приликом организовања структуре часа.*

На основу прикупљених одговора ученика, види се да они претежно прихватају прозну књижевност за децу и младе дату програмским оквирима, аргументују разлоге због којих су им се нека дела из класичног или савременог корпуса допала и шта су из њих сазнали. Истовремено, изражавају и отпор према текстовима из књижевне традиције, али и према новоуведеним текстовима са одликама поетике постмодерне, језички, тематски, мотивски или идејно нејасним, недовољно забавним и узбудљивим, или су у питању представници жанра за који поједини ученици немају афинитета. Наставници потврђују одговоре ученика листом дела, успешно или мање успешно обрађених у настави, а сагласни су да се на овом корпусу текстова може употребити разноврстан методички инструментаријум. Хипотеза је делимично потврђена.

Хипотеза 5 гласи: *Претпоставља се да наставници уочавају значај читања канонских писаца за децу и младе, али сматрају да је неопходно унети елементе савремене књижевности за децу и младе, чије највеће уметничке домете неретко недовољно познају. Такође, претпоставка је да изврстан број наставника старијих генерација има отпор према учесталим програмским изменама, што захтева промену методичке парадигме. Са друге стране, претпоставља се да ученици показују отпор према програмски прописаним садржајима, многи и према обавези читања уопште, али да постоји и знатна група ученика, отворена ка читању комерцијалних наслова савремене књижевности за децу и младе.*

Наставници се не одричу канонског оквира и теже да задрже вредна дела књижевне традиције у његовим границама, али су свесни да је неопходно увести више наслова савремене књижевности за децу и младе и то оне која се етички и естетски може инкорпорирати у наставне садржаје и дају низ веома занимљивих предлога за наставно читање. Са тим предлозима значајно се слажу и предлози ученика, али они су ипак склони комерцијалним насловима погодним за ваннаставно читање, али не и увек за читање на часу. Показало се да и ученици и наставници радо читају дела Бранка Ћопића, Бранислава Нушића, Ива Андрића и Антоана де Сент Егзиперија, док отежано обрађују *Поп Ђиру и поп Спиру, Хајдук Станка, Робинсона Крусое*, „Ливаду, у јесен” и „Месец над тепсијом.” То потврђује и Тест знања за ученике 8. разреда. Од дела које би увели у програм наставници и ученици се слажу поводом дела Џ.К. Роулинг, Јасминке Петровић, Уроша Петровића и романа са „Читалачког маратона”. Хипотеза је у потпуности потврђена.

Хипотеза 6 гласи: *Ученици из социјалних средина у којима се подстиче култура читања имају развијене читалачке потребе и навике, за разлику од вршњака који немају такав подстицајни модел у свом окружењу. Близина школе јавној библиотеци и књижарама може, али и не мора бити фактор успешније рецепције прозне књижевности за децу и младе, односно ученици којима су лако доступне књиге и институције културе које негују читање*

прозе за децу и младе из градских средина не морају а priori да показују веће интересовање за читање прозних наслова за децу и младе у односу на вршњаке у приградској, варошкој и сеоској средини где су ретке или уопште не постоје јавне библиотеке и књижаре, а дела се набављају у школским библиотекама или путем киоск издаваштва.

Ову хипотезу потврдило је у потпуности, уз наставничке одговоре, и упоређивање одговора ученика из шест школа у Републици Србији, где су ресурсе књижара и јавних библиотека најлакше могли користити ученици из градске школе у ужем градском језгру (ОШ „Лазар Саватић” у Земуну), а најмање ученици сеоске школе у унутрашњости (ОШ „1. мај” у Вртогошу и Дубници). По насловима књига које препоручују, види се да ученици који живе у близини књижара и јавних библиотека, а потичу из породица које негују читање, највише наводе новије, актуелне наслове комерцијалне књижевности, док ученици у осталим срединама истичу више киоск издаваштво за децу и младе и класична дела која могу наћи у школској и кућној библиотеци. Мотивација за читање није драстично већа у градској средини (ОШ „Лазар Саватић” у Земуну, ОШ „3. октобар” у Бору), али је видљиво да је у ове две средине породично окружење веома подстицајно за културу књиге, док код деце из приградског насеља (ОШ „Аца Милосављевић” у Рушњу), вароши (ОШ „Сава Керковић” у Љигу) и села (ОШ „Бранко Радичевић” у Бољевцима и Прогару и ОШ „1. мај” у Вртогошу и Дубници) породично и социјално окружење често није тако повољно и подстицајно кад је реч о читању. Постоји изражено интересовање одређеног броја ученика за књигу и читање, као и јака потреба да надограде читалачке компетенције. На Тесту знања за ученике 8. разреда најбоље резултате показали су ученици ОШ „Сава Керковић” у Љигу, а потом и ученици ОШ „Лазар Саватић” и ОШ „3. октобар”, али ни знање ученика ОШ „Бранко Радичевић” у Бољевцима и Прогару, ОШ „Аца Милосављевић” у Рушњу и ОШ „1. мај” у Вртогошу и Дубници није се показало као значајно слабије. У свих шест школа готово су идентични налози које ученици успешно и мање успешно савладавају, што указује на то да сви наставници који им предају подједнако савесно обрађују наставне садржаје из Књижевности, односно да је реч о финесама у постигнућу које диктира састав разреда, генерације ученика или социјално окружење. У оквиру исте школе постоје одељења којима предаје исти наставник са јачим и слабијим постигнућем на тесту знања, без обзира на то где се школа налази. Видљиво је да широм Републике Србије постоје садржаји прозе за децу и младе који имају позитиван одјек код ученика и наставника и они који су захтевнији за савладавање, те да се подударно општи суд ученика из различитих школа, без обзира на то где се одвија наставни процес, а и да наставници имају претежно сродне ставове.

3.3.2. Завршна разматрања

Примарни циљ овог истраживања био је испитивање свих фактора читања прозне књижевности за децу и младе, те садржаја који се успешно и мање успешно прихватају. Резултати су потврдили да проза за децу и младе у старијим разредима основне школе има важно и значајно место, али да су ресурси само делимично искоришћени, да постоји криза читања наставних и ваннаставних садржаја и да је потребно унети нове наслове, односно ревидирати наставне планове и програме. Такође, при реформи програмских садржаја требало би узети у обзир искуства наставника и судове ученика, како би се дела која се успешно читају задржала у програму и како поједини новоуведени садржаји, без претходних провера у наставној пракси, не би утицали на продубљивање кризе читања. И наставници и ученици издвајају многе позитивне ефекте читања прозне књижевности за децу и младе. Читање ових књижевних дела у настави пожељно је и потребно јер утиче на бољу атмосферу и мотивацију за рад, побољшава комуникацију између ученика и наставника, а постоје бројни наслови који, ако се методички вешто осмисли њихова обрада, наставу чине динамичнијом и утичу на позитивне судове ученика о читању.

Не смеју се занемарити утицаји породичног окружења, средине у којој ученик расте, његове личне потребе и могућности када је реч о читању, али сваки појединачан пример

детета на које је наставно читање прозне књижевности за децу и младе оставило трајан утисак и покренуло његову тежњу за књигом и читањем, значајан је и вредан.

Иако ово истраживање пружа много информација о читању прозне књижевности за децу и младе у наставној пракси, оно има и извесних ограничења, која би у неким наредним истраживањима могла бити отклоњена. Да би се остварила потпунија и детаљнија слика о предмету истраживања, узорак мора бити уједначенији по регионима у којима се врши испитивање, због знатно већег броја анкетираних наставника који припадају ШУ Београд и ШУ Ниш, у односу на друге школске управе.

Испитанике би у потпуности требало бирати по моделу случајног узорка, а не једним делом на основу личних контаката и познанстава, а број питања у анкетним упитницима за ученике и наставнике требало би за нијансу уједначити, иако је истраживач томе тежио. Тиме би се и домет прикупљених података истраживања учинио свеобухватнијим, а добијени закључци засигурно би били прецизнији и поузданији. Узорак ученика требало би да подразумева подједнаку заступљеност анкетираних петака, шестака, седмака и осмака у укупном скору, као и подједнак број ученика из градске, приградске, варошке и сеоске средине, али то, због демографских кретања и поделе часова наставника који су се укључили у пројекат није било сасвим изводљиво.

Могуће је испитати и познавање прозне књижевности (осмислити неки валидан и поуздан тест или скалу) учесника васпитно-образовног процеса у свим разредима или осмислити стратегију читања прозе за децу и младе у настави, а након тога проверити остварене исходе, трајност и функционалност знања.

Резултати су приближни наставним искуствима кандидата који је радио у централној градској школи (ОШ „Синиша Николајевић” на Врачару), школама у насељима (ОШ „Јован Цвијић” на Карабурми, ОШ „Деспот Стефан Лазаревић” у Миријеву и ОШ „Борислав Пекић” на Бежанијској коси), као и у сеоској средини (ОШ „Бранко Радичевић” у Прогару), односно у социјално различитим срединама, са значајним разликама у образовној структури родитеља, етничкој структури (знатан број ученика ромске националности у ОШ „Јован Цвијић” на Карабурми и ОШ „Деспот Стефан Лазаревић” у Миријеву), у школама добро опремљеним наставним средствима, обимом и саставом библиотечног фонда, близини јавних библиотека и књижара. Истраживање је потврдило да постоје универзални моменти успешног читања прозне књижевности за децу и младе у настави и универзалне тешкоће у њеној школској рецепцији, где је анализа анкетних инструмената претежно потврдила судове кандидата формиране кроз властито радно искуство.

ЗАКЉУЧАК

Сваки наставник српског језика који предаје у основној школи има професионални изазов да ученике у изузетно динамичном периоду развоја, од једанаесте до четрнаесте године, обликује у добре познаваоце културе писмености и књиге. Период старијих разреда основне школе кључан је за развијање читалачких компетенција чији је темељ постављен у разредној настави Књижевности, а сви исходи наставе Књижевности у основној школи воде ка даљем средњошколском читању, заснованом на дијахронијском принципу и доцнијим потребама и навикама појединаца да читајући књижевна дела богате свој духовни свет. Настава Књижевности у периоду од петог до осмог разреда основне школе стога се мора веома брижљиво и промишљено програмски планирати и савесно и одговорно реализовати.

Књижевност за децу и младе у оквиру програмских садржаја свих прошлих, садашњих и будућих наставних планова и програма заузима значајно и важно место у оквиру наставне области Књижевност, јер је својим тематско-мотивским склопом, стилским распонем којим се аутори служе, жанровима у којима се реализује, као и својим етичким и естетичким вредностима блиска и отворена ка младим читаоцима, а истовремено и погодна за реализовање наставних циљева и задатака. Она је обухваћена кроз развијен систем жанрова народне и ауторске традиције али сви аспекти наставне реализације овог вида стварања не може се обухватити обимом једне докторске дисертације, те је било неопходно направити ограничење корпуса истраживања. Као што је *Уводу* и назначено, увид у претходно важеће и текуће наставне планове наставе Књижевности у старијим разредима основне школе указао је на то да у народној традицији нису кроз програмски присутна дела у значајнијој мери заступљени свет детињства и деце, са изузетком породичне лирике, а да су су лирско и драмско стваралаштво за децу и младе ипак мање заступљени него у млађим разредима основне школе. У наставној пракси не постоје значајније тешкоће у реализацији ауторске лирике и драме, али на жалост, ни потреба ученика да осим програмски прописаних оквира, у овом узрасту читају више поетских збирки или драмских дела, везујући их углавном за културно-јавну делатност (приредбе, рецитали, представе) и литерарно изражавање (писање поезије). Ученике највише привлачи читање прозних жанрова јер овај узраст тражи узбудљив и динамичан наратив, у ваннаставном читању највише се прате романи за децу и младе, али наставна пракса управо на прозним делима показује ефекте кризе читања у настави, што је најчешће последица обима или дистанце времена настанка дела и времена данашњег.

Нека даља истраживања поетичких и методичких аспеката прозе за децу и младе, која кандидат доживљава као целоживотну истраживачку мисију, даће прилике да се и народно стваралаштво и ауторска лирика и драма за децу и младе дубље истраже, уз драгоцену сарадњу са професорима разредне наставе, чиме ће се ефикасније направити вертикално повезивање наставе Књижевности у млађим и старијим разредима основне школе, а такође и са тумачима књижевности за децу и младе, ауторима књижевности за децу и младе и наставницима српског језика који раде у основним школама.

У истраживању прозног књижевног корпуса за децу и младе тежња кандидата била је да се нека кључна питања наставне интерпретације прозе за децу и младе размотре и дају праксом проверена решења за унапређење наставног читања овог корпуса литерарних текстова, утемељених на дванаестогодишњој наставној пракси у основној школи. То је видљиво и кроз постављене хипотезе и циљеве, који су књижевнотеоријски описани, методички истражени кроз низ значајних књижевних дела у наставној пракси и проверени кроз истраживање прозне књижевности за децу и младе.

Да би се неко прозно дело убројило у корпус прозе за децу и младе, мора да испуни битан рецепцијски предуслов – да својом садржином и формом буде прилагођено деци и младима. Проза за децу и младе може бити писана са том намером (Бранислав Нушић:

Хајдуци, Бранко Ћопић: *Орлови рано лете*, Тоне Селишкар: *Дружина Сињи галеб*), али се често дешава да дело писано за одрасле временом почињу да читају деца (Џонатан Свифт: *Гуливерова путовања*, Данијел Дефо: *Робинсон Крусо*, Жил Верн: *20 000 миља под морем*). Класификације прозних облика за децу и младе су бројне и међу собом се знатно разликују, али све имају полазиште у подели прозних жанрова Бориса Томашевског на приповедања *једноставног и већег обима* између којих се налази *приповедање средњег обима*. Наставна пракса бави се приповетком, уметничком бајком, кратком причом, новелом и романом као књижевноуметничким, а дневником, путописом и аутобиографијом као књижевнонаучним жанровима.

Усложњавајући се према узрасту коме је намењена, тежећи да се од поларизованих црно-белих типова јунака бајке развија ка слојевитој и често противуречној слици адолесцената, прозни жанрови за децу и младе се у настави књижевности тумаче кроз анализу кључних чинилаца: теме, грађе, радње, јунака и приповедача. Од приповедачких техника, најчешће се користе техника свезнајућег приповедача, приповедање у првом лицу (лик-наратор), сказ, хронолошко и ретроспективно приповедање. Како млади читалац тражи целовиту, кохерентну и логички заокружену причу, традиционалне технике приповедања за децу водиле су се управо овим начелом, често дајући простора за постављање пет етапа драмске радње унутар наратива, али и савремена проза за децу и младе идући ка сажетости, фрагментарности или интермедијалности мора имати кохерентан и деци јасан и примерен наратив.

Управо у периоду старијих разреда основне школе ученици прелазе са читање књижевности за децу на читање омладинске књижевности, а програм све више потенцира сложена штива књижевности за одрасле, често са одломцима књижевних текстова који ће се у средњој школи читати у целости. Приметно је недовољно присуство књижевности за младе у наставним плановима и програмима за основну школу, као и узрасно неусклађених наслова канонске књижевности у седмом и осмом разреду, примеренијих средњошколцима, што ученике демотивише и ствара отпор према читању. Дела граничне књижевности различити узрасти читалаца прихватају на различите начине, програмски су знатно заступљена и могу чинити добру везу између основношколске и средњошколске наставе Књижевности.

Класици српске и светске књижевности за децу и младе имају своје заслужено место у програмским садржајима, а савремени аутори, са текућим програмским реформама полако налазе своје место у обавезном и изборном програму. Канонски аутори не смеју бити потиснути уметничким садржајима пролазне литерарне вредности, али се традицијски низ, како га је Томас Стернс Елиот замислио, временом проширује и обogaћује. Школски канон такође се временом мења; одређена дела и аутори могу временом да изгубе свој идеолошки значај или су једној генерацији читалаца блиски и пријемчиви, а доцнијим већ удаљени и страни, што је показано на низу примера дела из корпуса школске лектире у бившој СФРЈ који се данас више не читају у Републици Србији. Концепт лектире може се поставити кроз однос домаће и школске и обавезне и изборне лектире, са предностима и манама сваког од њих. Мора се напоменути да изборност даје наставнику могућност да самостално одабере која ће дела читати са ученицима, али да су свођење бројних обимнијих дела на одломке у читанци, неопремљеност школских библиотека изборним лектирама и убеђеност наставника да је нешто што је изборно самим тим и необавезно, довели до израженог пада читања обимнијих прозних дела у старијим разредима основне школе почев од школске 2008/2009. године, те је таква програмска концепција, уз утицај масовних медија и културе интернета још више појачала кризу читања.

Кризу читања условила је и појава нових изборних предмета који су одузели ученику слободно време, комерцијално издаваштво које издаје медијски рекламирану тривијалну литературу, а етички није прикладна за правилан развој сазнања, духовности и морала младог бића. У петом и шестом разреду читање прозних дела у школским и кућним условима

није драстично угрожено кризом читања, али рапидни пад прозних наслова за децу и миноран број наслова омладинске књижевности у наставним плановима и програмима доводи до наглог одустајања многих младих читача од читања лектире или – читања уопште. Седми и осми разред требало би да буду период постепеног прелаза са читања књижевности за децу према читању књижевности за одрасле, а уколико би се рецепцијски уважили закони развојне психологије и хоризонт очекивања ученика, компромис би се нашао у нешто већем броју наслова омладинске књижевности у том периоду, па чак и у средњошколској настави.

Постоји више модела наставног поступања којима се може избећи криза читања књижевности за децу: обрађивање и читање дела на наставном часу, групни рад ученика, кратки текстови за наставно читање и организација наставног рада уз примену језичко-литерарних игара. Поменути наставни методи су, кад је реч о прозној књижевности, применљиви на басне и приче о животињама, народне и уметничке бајке, фантастичне приче, приповетке и новеле, а од романескних жанрова на лирски, авантуристички, историјски и ратни роман. Поетика игровости једна је од одлика књижевности за децу и младе и стога се веома успешно различите игровне активности могу инкорпорирати у наставно читање овог типа књижевног стваралаштва. Проза за децу и младе рецепцијски је захвална и због својих стваралачких потенцијала, односно простора за примену разноврсних стваралачких активности које ученика постављају у позицију творца чудесног света, заснованог на имагинацији и естетском доживљају.

Тежња да се врати однос школске и домаће лектире у текућим програмским реформама требало би да поправи читаност прозе за децу и младе јер је искуство кандидата и бројних наставника српског језика показало да је добро осмишљеним мотивисањем изводљиво да ученици једном месечно прочитају једну књигу за домаћу лектуру, односно седам или осам жанровски и родовски различитих наслова, како је заправо и било замишљено читање лектире у програмским садржајима од пре двадесетак година. Примена савремених наставних метода у читању класичне прозе за децу и младе и уочавање универзалних тема и актуелних тема и порука које савременом ученику могу бити блиски повезују се са савременим литерарним стваралаштвом које својом актуелношћу и иновативним уметничким поступцима стиче поверење младих читалаца.

Такође, показано је да и они ученици који радо прате прозу за децу и младе у оквиру ваннаставног читања могу имати отпора према насловима који су прописани наставним плановима и програмима. Наставник треба да уважи читалачка интересовања ученика и нађе простора да се на часовима Књижевности и Језичке културе поразговара о насловима у којима ученици уживају у оквиру ваннаставног читања, а да се неки од њих и уврсте у изборну лектуру уколико поседују естетске и етичке вредности за наставно читање. На тај начин уважавају се читалачка интересовања ученика, прати текућа продукција, али се посвећује пажња и оним делима која спадају у литерарне класике или су некада била део школског канона, а завређују нека нова читања на часовима Књижевности.

Однос наставника и ученика према одређеном типу књижевног текста значајно се заснива на његовој програмској заступљености у наставним плановима и програмима, који током свог важења прописују његов значај и место у наставним процесима. Као што је и књижевни канон подложен изменама, у складу са друштвеним, историјским, рецепцијским и методолошким приступима књижевном тексту, тако се и наставни канон мења, одређујући шта је оно што је у наставним садржајима обавезно и сматра се неотуђивим аспектом опште културе ученика, а шта може да се обради факултативно, у мањој мери, замени неким другим насловом или да се изостави.

Увид у наставне планове и програме Републике Србије, Републике Хрватске, Републике Српске, Федерације Босне и Херцеговине и Републике Црне Горе био је изазов да се на бившем српскохрватском језичком подручју уоче и упореде програмске концепције

читања прозе за децу и младе. Сви од наведених наставних програма у сасвим довољној мери заступају прозне текстове за децу и младе у петом и шестом разреду, док се они током седмог и осмог разреда повлаче пред садржајима књижевности за одрасле. Сасвим очекивано, највише се разликује одабир писаца из корпуса националних канона, јер сваки програм истиче оне писце које средина у којој се примењује сматра значајним. Наставни план и програм Републике Србије је по том критеријуму најближи наставном плану и програму у Републици Српској, а најмање програмским садржајима у Републици Хрватској. Уочљиве су жанровске и тематске сличности свих побројаних програма без обзира на корпус наслова, уз поједине изузетке и варијације, претежно у оквиру списка домаће лектуре или изборног списка. Насупрот осталим централизованим програмима, уочена је изразита децентрализација Оквирног наставног плана у Федерацији БиХ, што је последица поделе овог ентитета Републике Босне и Херцеговине на десет кантона. Највећа могућност избора наставнику је дата у осавремењеном Наставном плану и програму Републике Хрватске, а Наставни план и програм Републике Српске показао се као прилично строго прописан и традиционалистички оријентисан. Многе од уочених мањкавости програмских садржаја у Републици Србији биле су отежавајуће за рад практичара, али би требало да се отклоне и унапреде текућим реформама програмских садржаја Књижевности за старије разреде основне школе

Ипак, без обзира на све разлике, Ђопићева и Андрићева приповедна проза уједињују готово све од наведених програма, а из корпуса опште књижевности незаобилазни су управо најзначајнији аутори класичног стваралаштва за децу: Данијел Дефо, Џонатан Свифт, Марк Твен, Џек Лондон, Антон Павлович Чехов, Антоан де Сент Егзипери и свакако – *Дневник Ане Франк*. Ова подударња су сасвим очекивана, а било би добро усвојити или консултовати добра решења суседних држава у одабиру наставног корпуса прозе за децу и младе, како у погледу светске тако и у погледу јужнословенских књижевности за децу.

Даља разматрања у оквиру другог дела овог рада *Методичка читања и тумачења прозне књижевности за децу и младе у старијим разредима основне школе на примерима дела из обавезног и изборног програма (практична примена)* везана су за неколико тематских целина које из различитих углова покушавају да унапреде наставу прозе за децу и младе у старијим разредима основне школе.

Целина *Вертикално повезивање наставе прозне књижевности за децу и младе (разредна настава у основној школи – предметна настава у старијим разредима основне школе – средњошколска настава књижевности)* истиче значај повезивања и надоградње наставе Књижевности који започиње наставник разредне наставе, а настављају наставници српског језика у старијим разредима основне школе и у средњој школи.

На примеру повезивања разредне и предметне наставе Књижевности преко Лафонте-нове и народне варијанте басне „Вук и јагње” и Андрићеве приповетке „Аска и вук” показане су могућности двосмерне сарадње учитеља и наставника српског језика. Не мали број истих текстова обрађује се и у млађим и у старијим разредима, а такође постоје бројна тематско-мотивска и жанровска преплитања и надовезивања, те је неопходно да предметни наставник буде упућен у програмске садржаје Српског језика у млађим разредима основне школе, као и да учитељ, као неко ко поставља темеље, прати своје бивше одељење и у старијим разредима и да свој допринос предметној настави Књижевности. Читанке за млађе разреде могу бити подстицај предметном наставнику да повеже по вертикали тематско-мотивске аспекте, књижевна дела истог писца која се обрађују у различитим узрастима, жанрове, облике казивања и стилска средства које млађи основци читају, а методичка апаратура у њима му указује на који начин се овом узрасту ученика тумаче непознате речи, локализује текст, постављају истраживачки задаци, те би прве радне налоге поводом тумачења књижевног дела почетком петог разреда требало дати према њима, уз постепено усложњавање. Као што ће временом надоградити књижевнонаучну терминологију, што је у овом случају

видљиво на примеру басне, наставник српског језика ће повезати различите жанрове (басна и алегоријска приповетка) заједничком темом, сличношћу и разликама ликова, као и разликовању сложености мотивационих слојева који се тумаче на различитим узрастима. Такође, својом стручном усмереношћу наставник српског језика може помоћи учитељу при тумачењу књижевног текста, али и од њега научити много о интеграцији стваралачких активности у доживљају књижевности и принципима тематске наставе и успостављања корелација.

Наставно тумачење збирке приповедне прозе *Рани јади* Данила Киша од основношколског ка средњошколском читању условљава интегрисање принципа довољности и узрасне прилагођености, поступности и систематичности те ширење аналитичко-синтетичког опсега од прича „Дечак и пас” и „Вереници” на целовито читање збирке. Принцип повезивања и ширења знања подразумева да ће се ученици првог разреда средње школе присетити тумачења обрађених прича у основној школи и уградити их у анализу тематских низова у оквиру збирке, што истовремено подразумева и наставни ход од познатог ка непознатом садржају. Узрасно искуство петнаестогодишњака у односу на дванаестогодишњака и тринаестогодишњака условљава продубљеније психолошко нијансирање лика Андреаса Сама, али је базични темељ тумачења постављен у основношколском читању када би требало избећи површне наставне анализе које причу „Дечак и пас” свде само на Андијево дружење са љубимцем, а „Веренике” на мотив прве љубави. Већ у петом и шестом разреду ученици врло успешно тумаче мотив детињства као кризног стања, што и низ других програмских текстова подстиче и развија.

Целина *Методички поступци и радње при наставном читању прозне књижевности за децу и младе* указала је на примеру прозних дела за децу и младе на неколико важних методичких поступака и радњи који се примењују у наставној интерпретацији књижевног дела: компаративно читање два књижевна дела, ванпредметну корелацију наставе Књижевности и Ликовне културе, тумачење непознатих и мање познатих речи и израза, истраживачко читање, одабир репрезентативног одломка, локализовање, употребу прераде књижевноуметничког текста, стручну посету организовану по принципима пројектне наставе и примену језичко-литерарних игара.

Предлог компаративног читања уметничких бајки „Небеска река” Гроздане Олујић и „Бајка о цветовима и дуги” Стевана Раичковића показује да поређење књижевних појава унапређује следеће мисаоне радње: репродукцију, анализу, интерпретацију, вредновање и уопштавање, које нису само основни принципи читања, већ и учења и сналажења у животним ситуацијама и радном окружењу. Компаративна анализа књижевних дела, ауторских и народних, уметничких и неуметничких текстова, те линеарних и нелинеарних форми текста захтев је који се ученицима поставља не само на завршном испиту, већ и у свакодневном животу – како да се у задатим животним околностима снаћи доводећи у поредбену везу различите чињенице, предмете, појаве, детаље и опажаје.

На примеру тумачења непознатих и мање познатих речи приликом наставне интерпретације приповетке „Чича Јордан” показано је колико је ова методичка радња у тексту из књижевне старине (реалистички текст прожет дијалектизмима, архаизмима и историзмима) значајна за приближавање књижевног класика савременим генерацијама ученика и колико су овакви текстови захвални за успостављање унутарпредметне корелације наставе Књижевности и Језика. Приликом планирања ове наставне јединице, пожељно је да се на неком од претходних часова обнове синонимија и антонимија и укратко помену дијалектизми, историзми, архаизми и лексика разговорног стила, како би ученици могли да уоче Сремчеве лексичке слојеве током једног школског часа, уз читање код куће, прављење речника непознатих речи и уз помоћ наставника, тумачећи текст тематско-мотивски и лингвостилистички. Оживљавање језика минулих епоха ученици могу да доживе као узбудљиву и динамичну језичку археологију, одгонетање и трагање за значењем, али и као вид усавр-

шавања и богаћења свог активног и пасивног речника, као и унапређивања читалачких, правописних и стилских компетенција.

Показано је и да се сви готово типови истраживачког читања, током рада на часу или код куће, могу применити на корпусу прозних дела за децу и младе, на примеру Чеховљевих новела „Кестенка”, „Коњско презиме”, „Историја једног трговинског предузећа” и „Просидба – прича за девојке”. Ученицима се дају истраживачки задаци на које одговарају усмено или у писаној форми у дневнику прочитаних књига. Радни налози подразумевају индивидуални или групни рад, читање с оловком у руци, поновљено читање, као и повезивање садржаја Језика, Књижевности и Језичке културе. Због захтева који проверавају познавање вештина читања и разумевања текста на завршном испиту и важности развијања техника читања у склопу међупредметних компетенција и функционалности усвојених знања, пожељно би било да се Чеховљевом новелистичком дискурсу, према предложеном или слободном избору наставника, у наставној пракси омогући нешто шири простор.

Као што је показано на примеру Доситејевог текста „Ево ме међу калуђери – што сам тражио, то сам и добио”, бројне су варијације којима би се ученици могли уживети у свет књижевноуметничког дела путем локализовања: ужег и ширег, уводног и завршног, као и растреситог локализовања, а у зависности који формални или семантички сегмент текста током интерпретације се жели истаћи, са којим текстовима се током повезивања садржински, значењски, жанровски или идејно жели довести у везу, које изванпредметне и унутарпредметне корелације се планирају успоставити и које међупредметне компетенције (компетенције за учење, решавање проблема и сарадњу, естетичка компетенција, дигитална компетенција, предузетништво) се намеравају развијати на конкретном тексту. Дobar баланс електронских и штампаних извора о аутору и времену у коме је стварао, писаних у научном или у научнопопуларном дискурсу, не само кроз сагледавање текста, већ и кроз употребу слика, фотографија и рада на некој карти или хамеру, такође може бити делотворно током локализовања, као и читање прерада у фронталном раду.

На примеру прерађених првих глава Доситејеве аутобиографије, језиком блиским ученику основне школе, описани су они сегменти оригиналног дела који прецизирају поводе радње дате у репрезентативном одломку, а одговарају дискурсу прозе за децу и младе. Тако локализовање, схваћено у најширем смислу, има значајну улогу у мотивисању ученика да заволе ауторе и дела према којима могу имати предрасуде. Такође, истакнуто је како на основу постојећег научнопопуларног штива ученици путем усменог или писаног излагања откривају и једни другима представљају локације важне за личност аутора, упознајући истовремено и свој град.

Здружени са стваралачким активностима и обогаћено демонстративним методом, испреплетани бројним корелацијама и међупредметним компетенцијама, сви ови методички поступци који се надовезују и повезују, чувају књижевну традицију од површне наставне интерпретације и нераздевања данашње младежи, удахњујући јој свежину кроз откривање унивезалних и актуелних дилема које дело настало давних дана чине књижевним класиком.

Збирка приповедне прозе *Доживљаји Николетине Бурсаћа* сликовит је пример како повезати наставу Књижевности и Ликовне културе, путем издања које је 1958. године илустративно надоградио Зуко Џумхур. Карикатурални елементи присутни су и у Ћопићевом наративу и на Џумхуровим илустрацијама, ученици их запажају и пореде, уочавајући интермедијални карактер збирке. Џумхурове карикатуре могу им бити полазиште за властито виђење ликова из овог дела, али и других ликова карактеристичних за сатиричну прозу (Фема, Ружичић, Червјаков, Перса, Сида, поп Ћира и поп Спира).

Примена језичко-литерарних игара у настави прозе за децу и младе подстакнута је њиховим утицајем на развој меморисања, апстраховања, закључивања и повезивања знања као мисаоних радњи, као и на мотивисаност ученика за усвајање наставних садржаја из

Књижевности. Да би били ваљано реализовани у настави Књижевности у старијим разреди-ма основне школе, игровни налози морају бити веома пажљиво и промишљено склопљени како би одржали пажњу ученика, уважили њихова интересовања, потребе и могућности, испунили зацртане наставне циљеве и поштовали наставне принципе. Одмереност, поступност, прилагођеност наставним циљевима и прилагођеност игре групи играча и намени морају бити присутни како би се игре користиле за лакше и брже усвајање наставних садржаја. Игра мора бити пажљиво осмишљена; одабир појмова мора ангажовати и знање, али и развијати и покретати мисаоне потенцијале ученика, с тим што сваки појам који се угради у игровне налоге ученицима мора бити познат и узрасно прилагођен. Добро склопљену игру ученици решавају постепено, дакле, требало би избегавати да се без ангажовања мисаоне активности понуди решење засновано на механичком учењу. У наставном процесу, одређени тип језичко-литерарне игре може се дати као засебан методички радни налог или се више игара може повезати у форму квиза или неког другог облика такмичења. Језичко-литерарне игре могу обухватати сегмент часа (уводни или завршни део, главни део часа), а применљиве су како приликом обраде новог градива, тако и на часовима утврђивања или систематизације, током усмених или писмених провера знања, на допунској и додатној настави и у оквиру ваннаставних активности. Дати су примери примена асоцијација, пропорција, сликовних и језичких ребуса, декодирања, загонетних прича и питања са понуђеним одговорима. Игровни налози су погодни за уградњу унутарпредметних (Језик – Књижевност – Језичка култура – Вештина читања и разумевања текста) и ванпредметних (Српски језик – Историја – Географија – Биологија – Музичка култура – Ликовна култура) корелација, увежбавања лексичких механизма (синонимија, антонимија, хомонимија, полисемија), али и неопходних дистрактора који изоштравају ум и траже од ученика појачану концентрацију.

Писање препорука за читање лектире може се подвести под окриље ужег мотивисања, а препоруке за ваннаставно читање схватају се као поступак ширег мотивисања. Ученици шире своја читалачка интересовања кроз препоруке за ваннаставно читање и укидају страх од лектирског читања. Истовремено, писање препорука повезује наставу Књижевности и наставе Језичке културе, спаја популарну и програмом прописану књигу, развија сараднички однос на линији наставник – ученици, прожет поштовањем и поверењем, а може се схватити и као вид пројектне наставе. На тај начин многе књиге, које би другим путем пале у заборав, реактивирани су и приближене ученицима који су имали поверење у суд особе која их препоручује, што је било посебно значајно поводом читања лектире и класика. Такође, и наставник учи од својих ученика, шири своја литерарна знања, прати оно што ученике занима у свету књижевности и поштује њихов одабир. Препоруке, схваћене као вид позитивног маркетиншког трика у бици за читаоца, а против кризе читања, покренуле су потиснуту ученичку страст за лепим, занимљивим и необичним и показале да читање као део учења и забаве не треба да се повуче пред савременим технологијама и тривијалним садржајима и да тим путем ученицима треба предочити вредност и драж писане речи.

У целини *Прозна књижевност за децу и младе у обавезном и изборном програму* показано је да свако дело прозе за децу и младе које наставник обрађује са ученицима, без обзира на статус обавезног или изборног дела, отвара нека актуелна питања и теме које су блиске младом реципијенту, што представља основ за вешто вођену дијалошку методу и истицање идејних вредности дела.

Роман *Аги и Ема* Игора Коларова је од школске 2018/2019. године ушао у опсег обавезне домаће лектире. Како тематизује дистанциране односе у савременој породици, усамљеност деветогодишњег дечака, вербално вршњачко насиље и мотив пријатељства са старијом особом, ово дело кореспондира са животним искуством деце у времену садашњем, својим хумористичким тоном забавља, а лирским сегментима изазива катарзу. Фрагментарна структура романа која личи на мозаик кратких прича и употреба телеграма налик на СМС поруке веома су занимљиви за тумачење структуре савременог лирског романа за децу и

младе, а филмска екранизација редитеља Милутина Петровића из 2007. године даје могућност поређења прозног књижевног дела за децу и младе и његове филмске обраде.

Алегоријско-филозофски роман *Галеб Џонатан Ливингстон* Ричарда Баха тематизује право појединца на слободан избор, показује елементе омладинске прозе и везан је за личне дилеме и преокупације ученика седмог и осмог разреда основне школе, те је погодан за проблемски замишљен дијалог и успостављање ванпредметне корелације са наставом Грађанског васпитања и Енглеског језика.

Целина *Читање прозне књижевности за децу и младе на различитим типовима часова* указује на различите могућности наставног читања прозних дела за децу и младе и то у оквиру угледног часа, часа додатне наставе и часа одељенског старешине.

На примеру угледног часа синтезе романа *Мали Принц* Антоана де Сент Егзиперија показано је како се аналитичко-синтетички круг успешно заокружује при обради књижевно-уметничког текста кроз дијалошки и демонстративни метод, као и кроз низ стваралачких активности ученика (глума, цртање паноа, цртани филм). Показано је и како је могуће укључити ученика-асистента који ће помагати наставнику приликом разговора о идејном слоју дела и како функционално искористити пано са стикерима за издвајање филозофских цитата из дела.

Кратка прича „Слободне школске активности” Михајла Пантића, темом блиска ученицима осмог разреда, нуди варијабилност временског исказа и наративних поступака и самим тим се може истражити на напредном нивоу у оквиру додатне наставе. Могућност унутарпредметне корелације са садржајима из области уметничке лирике и глаголске лексикологије, као и могућност примене захтева за израду задатака за завршни испит, дају простора да наставник час додатне наставе искористи како за обнављање појма кратка прича, тако и за уочавање компаративних паралела са усменом и уметничком лириком, а сам текст обилује примерима кључних значења презента и перфекта као најзаступљенијих облика у приповедању.

Андрићева збирка приповедне прозе *Деца* показује како се књижевна дела која тематизују детињство као кризно стање могу повезати са васпитно-образовним радом одељенског старешине, односно са решавањем педагошких ситуација у основној школи. Часови одељенског старешине тесно су везани са васпитним циљевима наставе Српског језика, што наставник српског језика који има разредно старешинство може ефикасно да искористи. Иако у пракси ови часови најчешће представљају „решавање текућих питања” (изостанци, педагошка документација, информисање ученика, решавање педагошких ситуација и саветодаван рад са ученицима), далеко су делотворнији уколико се кроз ревизију етичких аспеката обрађених књижевних текстова ученици подстакну на решавање типских ситуација у којима се могу наћи у школском и ваншколском окружењу.

Целина *Наратолошко и жанровско тумачење прозне књижевности за децу и младе у старијим разредима основне школе* указала је на значај тумачења приповедачког поступка у делу, позиције приповедача, наративних токова, оквирне приче и уоквирене фабуле, жанровских одредница, временско-просторног одређења, карактеризације и мотивације и типских ликова у настави прозе за децу и младе.

Збирка приповедне прозе Алфонса Додеа *Писма из моје ветрењаче* показала се као добар пример тематско-мотивски и жанровски разноврсних прича за децу и младе које као интегративни фактор везује ауторски приповедач смештен у ветрењачу у којој се одиграва једна од прича. Жанровско богатство ових прича креће се од прича за децу („Смештај”, „Газда Корнијева тајна”, „Коза господина Сегена”, „Краљевићева смрт”) ка причама за младе („Папина мазга”, „Арлезијанка” „Легенда о човеку са златним мозгом”), а читање ове збирке

у седмом разреду указује на период одрастања и сазревања ученика и нове теме у литератури које тинејџери траже.

Роман *Хајдуци* има изузетно занимљиву наративну структуру – усред главног нарративног тока уметнуто је седам жанровски разнородних прича исприповеданих техником сказа. Поред тога што је показано да се наставним читањем ових прича успостављају компаративне паралеле са народном и уметничком прозом која се обрађује у петом разреду, начин на који су ове приче инкорпориране у роман добра је основа за композиционо тумачење Бокачовог *Декамерона* у првом разреду средње школе.

Читајући прозу за децу и младе, ученици ће временом опазити постојање типских ликова. Један од најприсутнијих романескних жанрова који се чита у овом узрасту, роман о дечјим дружинама, обилује типским ликовима, од којих је било изазовно истражити типски лик нејаког детета на примеру дечака Иве из Селишкарског романа *Дружина Сињи галеб* и Ернеа Немечека из Молнарских *Дечака Павлове улице*. Низ подстицајних питања у дијалошкој методи при појединачним анализама ликова и потом, сучељавање сличности и разлика ова два детета потврђују да иако припадају истом типу и поседују низ сродних црта, Иво и Немечек бивају у много чему различити, посебно поводом своје коначне судбине.

Уз разговор о наративним карактеристикама романа *Магареће године* у настави, истовремено се тумачи тематско-мотивски склоп, карактеризација и мотивација ликова, типови хумора, одлике романа за децу и младе, као и идејни слојеви дела. Овај роман је веома захвалан пример за примену јединства садржине и форме при тумачењу књижевног текста, као и за примену аутобиографског приступа и односа аутобиографско – фиктивно. Томе доприноси и ауторов аутопоетички текст *Мој живот и књижевни рад*. С обзиром на то да се типови хумора, карактеризације и мотивације, као и анегдота и уоквирена прича садржински смештају у седми разред, уз обраду *Доживљаја Николетине Бурсаћа*, прелом са књижевности за децу на омладинску књижевност и књижевност намењену одраслима, управо у том периоду, поштујући развојне карактеристике ученика, најпогодније је наставно планирати обраду овог романа који садржи елементе развојног романа, а може бити добар почетни ослонац за наратолошко тумачење сложених наративних форми у осмом разреду и доцније, у средњошколском читању.

На примеру Селинцеровог омладинског романа *Ловац у житу* показано је како се употреба жаргона у роману цинс прозе доводи у везу са позицијом младог приповедача (прво лице, доживљајни приповедач, ретроспекција) и сликањем живота америчке омладине и њеног односа са светом старијих педесетих година 20. века у Њујорку. Дат је пример како се путем реферата ученици оспособљавају да прикажу значај сусрета протагонисте Холдена Колфилда са низом епизодних ликова за тумачење садржинских и идејних слојева романа. Посебно је наглашено ученичко задовољство у читању овог дела, јер програм, нажалост, предвиђа да се он у алтернатији са романом *Гласам за љубав* обради у корпусу изборне лектире, а требало би да макар један омладински роман програмом буде одређен као обавезан.

У целини *Савремене књижевне теорије и наставно читање прозне књижевности за децу и младе* показано је јединство примене савремених књижевних теорија и традиционалних методичких поступака у настави прозе за децу и младе.

На први поглед, реч теорија може бити страна ученицима основне школе, а наставник неретко може запасти у замку преамбициозности и презахтевности, као неко ко инсистира на монолошком методу и књижевнотеоријском приступу по сваку цену, не уважавајући узрастне могућности и потребе ученика. Као што се наставни процес не може реализовати без методолошког плурализма, тако се ни тумачење књижевног дела не да свести на теоријски монизам. Стога би било опасно или непримерено из угла једне књижевне теорије тумачити целокупно књижевно дело у основној школи. Али, од савремених књижевних теорија не би

требало бежати или их игнорисати, већ је дужност наставника да прати нова достигнућа Науке о књижевности и примењује их у свом раду у школи.

На примеру интермедијалног читања романа *Мој дека је био трешња* показано је да уколико наставник теоријске постулате примени на довољно јасан, разумљив, питак начин, не захтевајући од ученика у основној школи да познају имена теоретичара или школа, користећи разноврсне облике и методе рада, са подстицањем рада у пару, групног рада, као и стваралачких активности ученика, може допринети свеобухватнијем, иновативнијем, угледном приступу наставне реализације књижевног дела. Уважавајући принципе ваљане наставе и свих предлога које наставници добијају на стручним и педагошким семинарима, имплементација прилагођених (али ни у ком смислу банализованих) постулата књижевне теорије може дати занимљив и динамичан час на коме су ученици усвојили планиране наставне циљеве и задатке, корелацијско-интеграцијске везе дају се успоставити, као и реализација диференциране наставе.

Роман *Авен и јазонас у Земљи Ваука* Уроша Петровића омиљен је међу децјом читалачком публиком. Ово интермедијално штиво, засновано на популарном жанру епске фантастике, намеће динамичан, енциклопедијско-картографски начин читања, што отвара корелације ка настави Биологије и Географије, али и могућност да се наставна област Вештина читања и разумевања текста (спој књижевног и научног дискурса, линеарног и нелинеарног текста) на време усвоји и увежба на занимљив и забаван начин. Читање и наставна обрада овог романа погодни су за ванпредметну и унутарпредметну корелацијско-интеграцијску наставу, као и за активирање чулног опажања и унутрашње очигледности ученика. Петровићева проза развија аналитичко-синтетичке и индуктивно-дедуктивне механизме при тумачењу књижевног текста, што је препоручује за наставно читање.

Седма целина *Наставно читање књижевнонаучних врста за децу и младе* показује како се на корпусу књижевнонаучних текстова примењују дијалоска метода, групни рад, мотивисање ученика за читање биографијом аутора и компаративно поређење са књижевноуметничким текстом и како се успостављају ванпредметне корелације (Историја, Географија, Физика).

Наставно тумачење одломака из Теслине аутобиографије *Моји изуми* и бајке „Плава мачка – Тесла” показује сродност мотива који се у различитим жанровима на различите начине уобличавају. Током читања ова два текста ученици ће спонтано уочавати интертекстуалне везе ова два текста, што је добар пример како један књижевнонаучни жанр постаје основа за текст из опсега уметничке фантастике, као и заједнички идејни слој, али и разлике у обради сродне теме у сфери аутобиографског и фантастичног дискурса. На тај начин ће развијати вештине опажања, поређења, повезивања, закључивања, доказивања и извођења судова о обрађеним књижевним делима, што је значајно у тематском планирању наставе Књижевности у основној школи.

Одломак из Аласовог путописа *У царству гусара* надопуњује јаз који би могао настати уколико би се без њега обрађивао одломак из Дефоовог *Робинсона Крусоеа*. Сажет, али изразито информативан и стилски богат, овај текст пружа могућности разгранатог корелацијско-интеграцијског приступа, као и уочавање научних и уметничких аспеката путописног текста. Компаративно читање књижевних дела која тематизују путовање морем дају могућност да се на овом тексту обнове њихови кључни мотиви. Такође, ученици се подстичу да у тимском раду истраже важне информације у тексту, повежу их са сазнањима из Историје, Географије и Биологије и пронађу појмове (тумачење непознатих и мање познатих речи, слике, мапе) учећи се вештинама јавног излагања. Стилски слој текста подстиче их на ефектну употребу епитета и контраста у писаном изражавању, као и на везу са наставом Синтаксе. Што је најзначајније, ученици путем чулне имагинације књижевним текстом

„плове” далеким и непознатим морима, упознају егзотичне пределе и подстичу се да на својим путовањима запажају лепа и необична места, природу, споменике, обичаје и људе.

Трећи део ове докторске дисертације представља опис истраживања читања прозне књижевности за децу и младе у старијим разредима основне школе, које је спроведено од децембра 2018. до априла 2019. године. *Анкетним упитником за наставнике* испитано је 200 наставника српског језика из Републике Србије, а *Анкетним упитником за ученике* 664 ученика старијих разреда основне школе из шест школа (ОШ „Бранко Радичевић” у Бољевцима и Прогару, ОШ „Лазар Саватић” у Земуну, ОШ „Аца Милосављевић” у Рушњу, ОШ „3. октобар” у Бору, ОШ „Сава Керковић” у Љигу и ОШ „1. мај” у Вртогошу и Дубници), док је *Тест познавања прозне књижевности за децу и младе за ученике осмог разреда* решавало 170 ученика осмог разреда из набројаних школа. Анализа добијених одговора затвореног и отвореног типа претежно је потврдила постављене хипотезе.

Потврђено је да организованост школе може допринети успешнијем читању прозе за децу и младе, али да то није довољан и пресудан разлог за њену успешну наставну и ваннаставну рецепцију. Недовољно и нефункционално коришћени ресурси производе готово идентичан ефекат као и непостојање истих.

Такође, наставници потврђују да рад у основној школи подразумева отворен однос према поетици књижевности за децу и младе и различитим начинима њене интерпретације, укључујући и примену игара и игровних активности. Из одговора ученика и наставника види се да постоји изражен проблем сарадње са школским библиотекарима поводом мотивисања за читање прозе за децу и младе, који има одраза и на редовну наставу. Кроз анкетне упитнике за наставнике и ученике јасно је да мотивисан наставник покреће ученике на читање, а немотивисан их кочи, али код не малог броја ученика тај подстицај није довољан јер немају афинитета према читању и расту у средини која их не подстиче на читање.

Наставници су претежно отворени за методолошки плурализам и примену активне и пројектне наставе, стваралачких активности и игара, на Књижевну олимпијаду шаљу заинтересоване ученике, а у читалачке пројекте се укључују тамо где је то могуће. Поред спољашње мотивације у школи, потврђено је да мора постојати и унутрашња мотивација код ученика, на коју утиче породично окружење и то како средина у којој живи гледа на значај читања.

На основу прикупљених одговора ученика, види се да они претежно прихватају прозу за децу и младе дату програмским оквирима, аргументују разлоге због којих су им се нека дела из класичног или савременог корпуса допала и шта су из њих сазнали. Истовремено, изражавају и отпор према текстовима из књижевне традиције, али и према новоуведеним текстовима са одликама поетике постмодерне, језички, тематски, мотивски или идејно нејасним, недовољно забавним и узбудљивим, или су у питању представници жанра за који поједини ученици немају афинитета. Наставници потврђују одговоре ученика листом дела, успешно или мање успешно обрађених у настави, а сагласни су да се на овом корпусу текстова може употребити разноврстан методички инструментаријум.

Наставници се не одричу канонског оквира и теже да задрже вредна дела књижевне традиције у његовим оквирима, али су свесни да је неопходно увести више наслова савремене књижевности за децу и младе и то оне који се етички и естетски могу инкорпорирати у наставне садржаје и дају низ веома занимљивих предлога за наставно читање. Са тим предлозима значајно се слажу и предлози ученика, али они су ипак склони комерцијалним насловима погодним за ваннаставно читање, али не и увек за читање на часу. Показало се да и ученици и наставници радо читају дела Бранка Ћопића, Бранислава Нушића, Ива Андрића и Антоана де Сент Егзиперија, док отежано обрађују *Поп Ђуру и по Спиру*, *Хајдук Станка*, *Робинсона Крусое*, „Ливаду, у јесен” и „Месец над тепсијом.” То потврђује и Тест знања за ученике 8. разреда. Од дела које би увели у програм наставници и ученици се слажу поводом

дела Џ. К. Роулинг, Јасминке Петровић, Уроша Петровића и романа са „Читалачког маратона”.

По насловима књига које препоручују види се да ученици који живе у близини књижара и јавних библиотека, а потичу из породица које негују читање, највише наводе новије, актуелне наслове комерцијалне књижевности, док ученици у осталим срединама истичу више киоск издаваштво за децу и младе и класична дела која могу наћи у школској и кућној библиотеци. Мотивација за читање није драстично већа у градској средини у односу на приградску, варошку и сеоску, али се по насловима књига које препоручују ученици из града и приградског насеља види да су им доступнији новији наслови и комерцијална књижевност него ученицима из сеоске и варошке средине који наводе класичне наслове и киоск издања.

У свих шест школа у којима је спроведен Тест познавања прозне књижевности за децу и младе за ученике осмог разреда готово су идентични налози које ученици успешно и мање успешно савладавају, што указује на то да сви наставници који им предају подједнако савесно обрађују наставне садржаје из Књижевности, односно да је реч о финесама у постигнућу које диктира састав разреда, генерације ученика или социјално окружење. Видљиво је да широм Републике Србије постоје садржаји прозе за децу и младе који имају позитиван одјек код ученика и наставника и они који су захтевнији за савладавање, те да се подудара општи суд ученика из различитих школа, без обзира на то где се одвија наставни процес, а и да наставници имају претежно сродне ставове.

Размотрени су успешни аспекти реализованог истраживања, као и одређена помањкања (неједнак број ученика петог, шестог, седмог и осмог разреда условљен демографским кретањима и поделом часова наставника укључених у пројекат, неравномерна регионална распоређеност анкетираних наставника, потреба за нешто уједначенијим питањима за наставнике и ученике, лични контакти са једним бројем анкетираних наставника), али је значајно што је и овај узорак задовољио критеријуме репрезентативног и што су се потврдила теоријска и практична разматрања кандидата из првог и другог дела ове докторске дисертације.

Прозна књижевност за децу и младе, део чаробног корпуса књижевности за децу и младе, почетак је читања и уживања у књижевности, стварана да очара, забави, подучи и образује, озари или наведе на размишљање и запитаност младог читаоца. У периоду од петог до осмог разреда основне школе порив за читањем може се распламсати или згаснути. Наставник српског језика у основној школи свакако није једини, али је важан и значајан фактор који може да развије и унапреди читалачку жељу и потребу својих ученика, упркос свим факторима кризе читања (технолошким, програмским, социјалним, вредносним) са којима се свакодневно суочава. Свако успешно реализовано дело из овог корпуса које ученици трајно заволе и сачувају га у свом читалачком памћењу представља малу победу, а свако дете које нам покаже жељу да сазна нешто више о чудесном свету књижевности вредно је да га подржимо и усмеримо његов књижевни укус.

Сва ова обимна разматрања заснована су на дванаестогодишњем радном искуству кандидата и великој љубави према преношењу прозе за децу на младе нараштаје. Уколико барем неки део овог рада буде од користи стручној јавности и допринесе унапређивању наставе Књижевности у основној школи, аутору ових редова значиће као даљи подстрек у педагошком раду, као и поетичком и методичком промишљању књижевности за децу и младе.

ЛИТЕРАТУРА

Штампана литература:

- Абот (2009). Н. Р. Abot, *Uvod u teoriju proze*, Београд: Službeni glasnik.
- Андрић (1989). Ivo Andrić, *Deca*, Сарајево: Svjetlost.
- Анђић (2015). Jovo Anđić, *Književni vodič kroz Beograd*, Београд: Laguna.
- Антић (2009). Мирослав Антић, Кад се опраштамо с детињством, *Принцеза лута замком*, приредио Јован Љуштановић, Нови Сад: Змајеве дечје игре, стр. 23–27.
- Бабић (2006). Душко Бабић, *Школски речник књижевних термина*, Београд: Звоник.
- Бајић (1998). Љиљана Бајић, *Одабране наставне интерпретације*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Бужињска и Марковски (2009). Ана Вуџинска i Mihal Pavel Markovski, *Književne teorije 20. veka*, Београд: Službeni glasnik.
- Вујаклија (2004). Милан Вујаклија, *Нови Вујаклија – лексикон страних речи и израза*, Београд: Просвета.
- Вуксановић (2010). Слободан Вуксановић, *Мали људи*, Београд: Књига комерц.
- Вукчевић (2007). Лидија Вукчевић, *Методички модели у настави лектуре у основној школи*, Норма, вол.12, бр.2-3, 51–60.
- Вучковић (1993). Мирољуб Вучковић, *Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вучковић и Тодоров (2010). Жељко Вучковић и Нада Тодоров, *Култура читања у времену интернета*, Инђија: Народна библиотека „Ђорђе Натошевић”.
- Група аутора (1989). Grupa autora, *Mozaik pojmova – fizika*, Сарајево: Svjetlost.
- Група аутора (1996). Група аутора, *Педагошки лексикон*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Група аутора (2011). Група аутора, *Прегледни речник компаратистичке теорије у књижевности и култури*, Нови Сад: Академска књига.
- Група аутора (2001). Grupa autora, *Rečnik književnih termina*, Ванјалука: Romanov.
- Грушановић, Несторовић (2015). Златко Грушановић и Зорица Несторовић, *Мост – читанка за 5. разред основне школе*, Београд: Klett.
- Грушановић, Несторовић (2016). Златко Грушановић и Зорица Несторовић, *Корак – читанка за 6. разред основне школе*, Београд: Klett.
- Грушановић, Несторовић (2016). Златко Грушановић и Зорица Несторовић, *Пут – читанка за 7. разред основне школе*, Београд: Klett.
- Данојлић (2009). Милован Данојлић, „Један нови облик – општи преглед настанка дечје књижевности”, *Принцеза лута замком*, приредио Јован Љуштановић, Нови Сад: Змајеве дечје игре, стр. 53–62.
- Делић (1995). Јован Делић, *Књижевни погледи Данила Киша, ка поетици Кишове прозе*, Београд: Просвета.

- Делић (1997). Јован Делић, *Кроз прозу Данила Киша, ка поетици Кишове прозе II*, Београд: БИГЗ.
- Деретић (2003). Јован Деретић, *Историја српске књижевности*, Београд: Просвета.
- Доде (2010). Алфонс Доде, *Писма из моје ветрењаче*, Чачак: Пчелица.
- Дрнадарски (1978). Mirjana Drndarski, *Narodna bajka u modernoj književnosti*, Beograd: NOLIT.
- Егзипери (2010), Antoan de Sent Egziperi, *Mali Princ – knjiga iskakalica*, Beograd: Mono i Manjana.
- Егзипери (2000). Антоан де Сент Егзипери, *Мали Принц*, Београд: Акиа Мали Принц.
- Елиот (1991). Tomas Sterns Eliot, Tradicija i individualni talenat, *Teorijska misao o književnosti*, priredio Petar Milosavljević, Novi Sad: Svetovi.
- Илић (2006). Павле Илић, *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси: методика наставе*, Нови Сад: Змај.
- Илић и др. (2008). Павле Илић и др, *Криза читања – комплексан педагошки, културолошки и општедуштвени проблем*, Нови Сад: Градска библиотека.
- Јовановић (2010). Славица Јовановић, „Школска лектира у наставним плановима и програмима за I и II разред основне школе – иновативни избори, поље наставникове креативности и натпрограмског поступања” *Норма*, вол.12, бр.2-3, 37-49, Сомбор: Педагошки факултет.
- Јоцић (2014). Милош Јоцић, Приповедач и природњак, „Детињство”, година XL, број 1, Нови Сад, Змајеве дечје игре, стр. 79–86
- Каменов (2009). Emil Kamenov, *Dečja igra*, Beograd: ZUNS.
- Киш (2007). Данило Киш, *Рани јади*, Београд: Просвета.
- Кљајић (2015а). Наташа Кљајић, *Авен и јазонас у Земљи Ваука Уроша Петровића – пут ка канонизацији*, *Детињство* 3/2015, година XLI, Нови Сад: Змајеве дечје игре, стр. 119–131.
- Кљајић (2015б). Наташа Кљајић, Алфонс Доде: *Писма из моје ветрењаче – наставно читање збирке приповедне прозе*, *Школски час*, бр.5/2015, стр. 3–23.
- Кљајић (2015в). Бранко Ћопић – *Зуко Џумхур – Николетина Бурсаћ, књижевност и карикатура*, *Детињство* 2/2015, година XLI, Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Кљајић (2015г). Наташа Кљајић, Могућности примене књижевних теорија у наставном читању изборне лектире у основној школи на примеру примене имагологије у обради романа *Мој дека је био трешња* Анђеле Нанети, у зборнику: *Имплементација иновација у образовању и васпитању – изазови и дилеме*, Београд: Учитељски факултет, стр. 345–359.
- Кљајић (2015д). Наташа Кљајић, Свет одраслих, свет деце и процес сазнања у Егзиперијевом роману *Мали Принц*, *Час за углед* 1, Београд: Едука, стр. 11–17.
- Кљајић (2015ђ). Наташа Кљајић, Приповетка „Галеб Џонатан Ливингстон” Ричарда Баха – изборна лектира за седми разред основне школе, *Школски час*, бр. 3 – 4/2015, стр. 34–48.
- Кљајић (2016а). Наташа Кљајић, Криза читања, наставно и рекреативно читање, *Детињство* 4/XLII, Нови Сад: Змајеве дечје игре, стр. 50–61.
- Кљајић (2016б). Феномен игре, у: Зона Мркаљ, *Методичка слагалица*, Београд: Klett, стр.108–115.

- Кљајић (2017а). Наташа Кљајић, Корелацијско и компаративно тумачење уметничких бајки „Небеска река” Гроздане Олујић и „Бајка о цветовима и дуги” Стевана Раичковића, Школски час, бр 5/2017, Ваша књига: Београд, стр. 33–47.
- Кљајић (2017б). Наташа Кљајић, Роман *Аги и Ема* у корпусу лектуре за пети разред основне школе, *Детињство* 3/XLIII, Нови Сад: Змајеве дечје игре, стр. 69–77.
- Кљајић (2017в). Наташа Кљајић, Нушићеви *Хајдуци* – наставно тумачење приповедног низа унутар романа, *Учење и настава*, бр 2/2017, Београд: Klett, стр. 277–290.
- Кљајић (2018а). Наташа Кљајић, Наставна анализа типског лика одбаченог детета у романима *Дружина Сињи гaleb* и *Дечаџи Павлове улице*, *Детињство* 3/XLIV, Нови Сад: Змајеве дечје игре, стр. 18–29.
- Кљајић (2018б). Наташа Кљајић, Наставна интерпретација путописа *У царству гусара* Михаила Петровића Аласа у петом разреду основне школе, Школски час 5/2018, 37–46.
- Кљајић (2018в). Наташа Кљајић, Тумачење непознатих и мање познатих речи при обради приповетке „Чича Јордан” Стевана Сремца, *Школски час*, бр. 2/2018, Ваша књига: Београд, стр. 18 – 26.
- Кљајић (2019а). Наташа Кљајић, Детињство, књижевност, границе, *Школски час*, бр. 3–4/2019, Београд: Ваша књига, стр. 3 – 13.
- Кљајић (2019б). Наташа Кљајић, Доситеј Обрадовић: Живот и прикљученија – приближавање просветитељског дискурса основцима и средњошколцима, *Школски час*, бр. 1/2019, стр. 25–35.
- Кљајић (2020). Наташа Кљајић, Наставно тумачење лика детета-истраживача у одломцима из Теслине аутобиографије *Моји изуми* и у уметничкој бајци „Плава мачка – Тесла” Гроздане Олујић, *Школски час*, бр. 1/2020, Ваша књига: Београд, стр. 3–13.
- Коларов (2006). Игор Коларов, *Аги и Ема*. Београд: ЗУНС.
- Конџић (1991). Ljubica Kondžić, *Језичко-literarne igre, Didaktičke igre*, Beograd: Zavod za udžbenike i nasravnna sredstva: Pedagoška akademija za obrazovanje učitelja.
- Кундачина и Бркић (2004), Milenko Kundačina i Milenko Vrkić, *Pedagoška statistika*, Užice: Učiteljski fakultet.
- Лафонтен (1996). Жан Лафонтен, *Лафонтенове басне*, Београд: БМГ.
- Ломпар и др. (2014). Весна Ломпар, Јелица Живановић, Наташа Кљајић, Марија Марковић и Саша Чорболоковић, *Асоцијације у настави српског језика и књижевности*, Београд: Klett.
- Ломпар и др. (2017). Весна Ломпар, Јелица Живановић, Наташа Кљајић, Марија Марковић и Саша Чорболоковић, *Квизови у настави српског језика и књижевности*. Београд; Klett.
- Ломпар, Мркаљ (2018) Весна Ломпар и Зона Мркаљ, *Српски језик и књижевност* 5, Београд: Klett.
- Ломпар, Мркаљ (2019). Весна Ломпар и Зона Мркаљ, *Српски језик и књижевност* 6, Београд: Klett.
- Љуштановић (2009). Јован Љуштановић, *Принцепа лута замком – теоријска мисао о књижевности за децу из окриља Змајевих дечјих игара*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Мајл (1968). Alis Majl, *Kreativnost u nastavi*, Sarajevo: Svjetlost.
- Милић (2000). Novica Milić, *Predavanja o čitanju*, Beograd: Narodna knjiga.

- Маринковић (2003). Симеон Маринковић, *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*, Београд: Креативни центар.
- Маринчић (2006). Никола Маринчић, Предговор, у: Никола Тесла, *Моји изуми*, Београд: Клуб НТ, стр. V – IX
- Марицки (1978), Dušanka Maricki, *Teorija recepcije i nauci o književnosti*, Beograd: NOLIT.
- Марковић (1990). Слободан Ж. Марковић, *Записи о књижевности за децу III – појаве, жанрови, рецепција*, Београд: Београдска књига.
- Марковић (2009). Слободан Ж. Марковић, Појам и име књижевности за децу. *Принцеза лута замком*, приредио Јован Љуштановић, Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Молнар (2009). Ференц Молнар, *Дечаџи Павлове улице*, Чачак: Пчелица.
- Мркаљ (2009). Зона Мркаљ, *Наставна теорија и пракса 2*, Београд: Klett.
- Мркаљ (2010). Зона Мркаљ, Појам корелације у методици наставе, *Методички видици*. Часопис за методику филолошких и других друштвено-хуманистичких предмета. Нови Сад: Филозофски факултет, стр. 47–55.
- Мркаљ (2016). Зона Мркаљ, *Од буквара до читанки (методичка истраживања)*, Београд: Учитељски факултет.
- Мркаљ, Несторовић (2018). Зона Мркаљ и Зорица Несторовић, *Расковник – читанка за 5. разред обновне школе*, Београд: Klett.
- Нанети (2005). Анђела Нанети, *Мој дека је био трешиња*, Београд: Креативни центар.
- Наставни (2007). *Наставни програм за пети разред основног образовања и васпитања*, „Службени гласник РС – Просветни гласник” бр, 62/03, 64/03, 62/04, година 2007, стр. 2–8.
- Наставни (2008). *Наставни програм за шести разред основног образовања и васпитања*, „Службени гласник РС – Просветни гласник” бр, 62/05, година 2008, стр. 2–8.
- Наставни (2009). *Наставни програм за седми разред основног образовања и васпитања*, „Службени гласник РС – Просветни гласник” бр, 6/2009, стр. 2–8.
- Наставни (2010). *Наставни програм за осми разред основног образовања и васпитања*, „Службени гласник РС – Просветни гласник” бр, 2/2010, стр. 2–9.
- Николић (1999). Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: ЗУНС.
- Нушић (2000). Бранислав Нушић, *Хајдуџи*, Београд: Креативни центар.
- Нушић (2009). Бранислав Нушић, *Хајдуџи*, Београд: Публик Практикум.
- Обрадовић (2002). Доситеј Обрадовић, *Најлепше басне за децу*, Београд: Book.
- Олујић (2010). Гроздана Олујић, *Дечак који је тражио срећу*, Нови Сад: Дневник.
- Павловић (2008). Миодраг Павловић, *Припремање ученика и наставника за тумачење књижевног дела*, Београд: ЗУНС.
- Павловић (2014). Миодраг Павловић, „Стваралачке активности ученика поводом тумачења књижевног дела”, *Спреси се да говориш*, Београд: Друштво за српски језик.
- Петровић (1933). Михаило Петровић, *У царству гусара*, Београд: СКЗ.
- Петровић (2005). Uroš Petrović, *Aven i jazopas u Zemlji Vauka*, Beograd: Laguna.

- Пешикан Љуштановић (2005). Ljiljana Pešikan Ljuštanović, Pogovor, u Uroš Petrović, *Aven i jazoras u zemlji Vaika*, Београд: Laguna, стр. 300–304.
- Пешић и Милошевић Ђорђевић (1996). Радмила Пешић и Нада Милошевић Ђорђевић, *Народна књижевност*, Београд: Требник.
- Пијановић (2005). Петар Пијановић, *Наивна прича – српска ауторска проза за мале људе и велику децу*, Београд: СКЗ: Учитељски факултет.
- Пијановић (2012). Петар Пијановић, *Књижевност и српски језик I*, Београд: ЗУНС.
- Пијановић (2014). Петар Пијановић, *Изазови граничне књижевности*. Београд: Учитељски факултет.
- Плавша и др. (1972). Dušan Plavša i dr., *Enciklopedijski leksikon Mozaik znanja – Muzička umetnost*, том 12, Београд: Interpres.
- Погачник (2009). Јоже Погачник, Проблем дечје књижевности – појам и рецепција. *Принцеза лута замком*, приредио Јован Љуштановић, Нови Сад: Змајеве дечје игре, стр. 63–72
- Појкерт (2009). Курт Вернер Појкерт, Прилог антропологији књиге за децу. *Принцеза лута замком*, приредио Јован Љуштановић, Нови Сад: Змајеве дечје игре, стр. 73–86.
- Поповић (2010). Тања Поповић, *Rečnik književnih termina*, Београд: Logos Art.
- Поткоњак и Шимлеса (1989). Potkonjak Nikola i Šimlesa Petar, *Pedagoška enciklopedija*, Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Правопис (2011). Митар Пешикан и др., Правопис српскога језика, Матица српска: Нови Сад.
- Пражић (1971). Milan Pražić, *Igra kao sloboda*, Novi Sad: Zmajevе dečje igre: Kulturni centar Novog Sada.
- Принс (2009). Džerald Prins, *Naratoški rečnik*, Београд: Službeni glasnik.
- Проп (1982). Vladimir Prop, *Morfologija bajke*, Београд: Prosveta.
- Радовић (2010). Душан Радовић, *Капетан Џон Пуплфокс*, приредила Наташа Кљајић, Београд: ЗУНС.
- Радуловић (2011). Оливера Радуловић, *Језик је дрво живота – читанка за 7. разред основне школе*, Београд: Нови Логос.
- Ристановић (2007). Цвјетин Ристановић, „Школска лектира у наставним плановима и програмима, наставникова креативност у реализацији програма лектире”, *Норма*, бр. 2-3, стр. 17–30.
- Росандић (1986). Dragutin Rosandić, *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Školska knjiga.
- Селинцер (2016). Džerom Dejvid Selindžer, *Lovac u žitu*, Београд: Lom.
- Селишкар (1970). Tone Seliškar, *Družina Sinji galeb*, Београд: Мlадо поколенје.
- Соријано (2009). Марк Соријано, Књижевност за омладину и њена васпитна примена, *Принцеза лута замком*, приредио Јован Љуштановић, Нови Сад: Змајеве дечје игре, стр. 87 – 96.
- Стакић (2018). Мирјана Стакић, *Путујућа учионица*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност.

- Станковић Шошо и Сувајџић (2011). Наташа Станковић Шошо и Бошко Сувајџић, *Уметност речи – читанка за 5.разред основне школе*, Београд: Нови Логос.
- Станковић Шошо (2010). Наташа Станковић Шошо, *Мали речник књижевних термина за основну школу*, Београд: Нови Логос.
- Станковић Шошо (2011). Наташа Станковић Шошо, *Ризница речи – читанка за 7. разред основне школе*, Београд: Нови Логос.
- Станковић Шошо (2013). Наташа Станковић Шошо, *Уметност речи – читанка за 8. разред основне школе*, Београд: Нови Логос.
- Станојчић и Поповић (2012). Живојин Станојчић и Љубомир Поповић, *Граматика српскога језика*, Београд: ЗУНС.
- Станковић Шошо и др. (2014). Наташа Станковић Шошо, Наташа Кљајић, Јелена Петаковић, Светлана Вуловић, Мирјана Стакић Савковић, Катарина Вучић, Данијела Николић Ђорђевић, *Српски језик и књижевност I – приручник за наставу књижевности за први разред гимназија и средњих стручних школа*, Београд: Нови Логос, 2014.
- Стефановић (2010). Mirjana D. Stefanović, *Autobiografija*, Београд: Službeni glasnik.
- Стефановић (2009). Мирјана Стефановић, „Дете као културни симбол”, *Принцеза лута замком*, приредио Јован Љуштановић, Нови Сад: Змајеве дечје игре, стр. 27 – 30.
- Сфар (2009). Žoan Sfar, *Mali Princ – strip*, Београд: Grafart.
- Тартаља (2003). Иво Тартаља, *Теорија књижевности*, Београд: ЗУНС.
- Тасић (1991). Милутин Тасић, *Доситеј и његово доба*, Горњи Милановац: Дечје новине.
- Татаркијевич (1960). Vladimir Tatkievic, *La conception clasique et la conception moderne*, Actes du IV Congres international d 'estetique.
- Тесла (2005). Никола Тесла, *Моји изуми*, Београд: Клуб НТ.
- Тибодe (1955). Алберт Тибодe, *Размишљања о роману*, Београд: Просвета.
- Тодоров (1987). Svetan Todorov, *Uvod u fantastičnu književnost*, Београд: Rad.
- Томашевски (1972). Б. В. Томашевски, *Теорија књижевности*, Београд: СКЗ.
- Трнавац и др. (1991). Nedeljko Trnavac i dr., *Didaktičke igre*. Београд: ZUNS: Pedagoška akademija za obrazovanje učitelja.
- Ћук и Петровић Периц, (2012). Милица Ћук и Вера Петровић Периц, *Срећни дани – читанка са основним појмовима из језика, књижевности и правописа*, Београд: Нова школа.
- Ћопић, (2009). Бранко Ћопић, *Магареће године*, Београд: Корисна књига.
- Ћосић (2008). Павле Ћосић, *Речник синонима*. Београд: Корнет.
- Флакер (2011). Aleksandar Flaker, *Period, stil, žanr*, Београд: Službeni glasnik.
- Хевелер (1990). Kasper Heveler, *Muzički leksikon: priručnik za ljubitelje muzike*, Novi Sad: Matica srpska.
- Цветковић и др. 2008). Милован Цветковић и др., *Водено огледало – читанка за 3. разред основне школе*, Београд: Едука.
- Чехов (2008). Антон Павлович Чехов, *То је била она*, Београд: Логос.

Чехов (2012). Anton Pavlovič Čehov, *Prvi ljubavnik*, Beograd: Laguna.

Ћопић (1958). Бранко Ћопић, *Доживљаји Николетине Бурсаћа*, Сарајево: Свјетлост.

Електронска литература и извори:

Вујадиновић (2015). Danilo Vujadinović. *Pisac koji je zaslužio predgovor Ive Andrića*. <<http://www.blic.rs/Kultura/Vesti/292059/Nepoznato-iz-zivota-Zuke-Dzumhura-Pisac-koji-je-zasluzio-predgovor-Ive-Andrica>> 13. 07. 2015.

Дајмонд (2015). Neil Diamond, *Be* (lyrics),

< <http://www.azlyrics.com/lyrics/neildiamond/be.html> > 10. 07. 2015.

Деретић (2018). Јован Деретић, *Историја српске књижевности – електронско издање*, < www.rastko.rs/knjizevnost/jderetic_knjiz/jderetic-knjiz_04_c.html > 07. 12. 2018).

Јакобс и Краузе (2014). Jirgen Jakobs i Markus Krauze, „Nemački obrazovni roman – istorija žanra od XVIII do XX veka” < http://www.b92.net/casopis_rec/60.6/pdf/379-398.pdf> 29. 05. 2016).

Кесер Батиста (2014). Ivana Keser Batista, „Intertekstualnost, intermedijalnost i interdisciplinarnost u filmskom eseju”, http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=88480 > 05. 01. 2014.

Мијалковић (2014). Александра Мијалковић, „Не само о послу: Урош Петровић”,

< <http://www.politika.rs/rubrike/Magazin/Razmisljanje-je-uzbudljiva-pustolovina.lt.html>> 13. 07. 2014.

Петровић (2013). Uroš Petrović, „Fotografije”,

<www.google.rs/search?q=uros+petrovic+fotografije&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=7TLRU_j3IsnT0QWx24CIAw&ved=0CCQqsAQ&biw=1311&bih=612> 10. 07. 2013.

Правилник (2019а). Правилник о плану наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања, < <http://www.svetozarmarkovic.edu.rs/images/Dokumenta/2018-2019/P/02.03.2019>.

Правилник (2019б). Правилник о наставном програму за седми разред основног образовања и васпитања, <<https://zuov.gov.rs/download/pravilnik-o-nastavnom-programu-za-sedmi-razred-osnovnog-obrazovanja-i-vaspitanja/>> 27. 08. 2019.

Токин (2014). Marina Tokin, „Aven i jazopas u Zemlji Vauka”, < <http://www.art-anima.com/v/467-uros-petrovic-aven-i-jazopas-u-zemlji-vauka> > 13. 07. 2014.

Тусић (2014). N. Tusić, „Zapostavili smo lepotu domovine”,

<<http://www.blic.rs/Kultura/28258/Zapostavili-smo--lepotu-domovine> > 13. 07. 2014.

„Галеб”, < www.gimnazijaso.edu.rs/gornje-podunavlje/zivotinje/ptice/galeb.php > 13. 07. 2014.

„Дечије интермедијалне активности”,

<<http://www.vivasabac.edu.rs/materijali/studije/materijalzanastavu/DECIJE%20INTERMEDIJALNE%20AKTIVNOSTI1.pdf> > 05. 01. 2014.

„Доситејева биографија”, < <http://www.dositejeva-zaduzbina.rs/dositej/biografija.html> > 08. 12. 2018.

„Доситејева наравоученија”,

< <http://www.dositejevazaduzbina.rs/images/poslovice/naravoucenija.pdf> > 08. 12. 2018.

„Igra je dobila svoj institut” <<http://krozmojuprizmu.wordpress.com/2013/03/06/zasto-je-igra-dobila-svoj-institut/>> 03. 06. 2013.

„Kako napisati preporuku za čitanje” <<https://traganje.wordpress.com/2014/03/01/a-kako-napisati-preporuku-za-citanje/>> 10. 12.2018.

„Како су се оснивале и „множиле” школе по Србији”
(<<https://www.ekapija.com/news/197463/kako-su-se-osnivale-i-mnozile-skole-po-srbiji>> 30.12. 2019.

„Мапа Доситејевих путовања”, < <http://www.dositejeva-zaduzbina.rs/dositej/mapa.html> > 08. 12. 2018.

„Михаило Петровић Алас”,
<www.srpskaenciklopedija.org/doku.php?id=%D0%BC%D0%B8%D1%85%D0%B0%D0%B8%D0%BB%D0%BE_%D0%BF%D0%B5%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%9B%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D1%81>15. 07. 2018.7.12

Nastavni plan za Bosanski jezik za osnovnu školu u Federaciji BiH
<<http://uciteljtk.com.ba/Npp.pdf> > 15. 07. 2016

Nastavni plan i program za Crnogorski jezik za osnovnu školu
<<file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/CRNOGORSKI%20OSNOVNA%20SKOLA%20JOTOVAN%202011.pdf>> 12. 06.2016.

Наставни план и програм за Српски језик за основну школу у Републици Српској
<http://www.rpz-rs.org/sajt/doc/file/web_portal/05/5.2/Srpski%20jezik%206,7,8.%20%20i%209.%20razred.pf>
13.07. 2016.

Nastavni plan i program za Hrvatski jezik za osnovnu školu
<<https://www.bing.com/search?q=nastavni+plan+i+program+za+hrvatski+jezik+osnovna+%C5%A1kola&q=n&form=QBRE&pq=nastavni+plan+i+program+za+hrvat&sc=0-32&sp=-1&sk=&cvid=59FFB16707DD4CABA15E719D34BAFDOE>> 12. 07. 2016.

Portreti: Zulfikar Zuko Džumhur, <<http://www.avlija.me/portreti/zulfikar-zuko-dzumhur>>13. 07. 2015.

Правилник о оцењивању ученика у средњем образовању и васпитању, < Portreti: Zulfikar Zuko Džumhur, <<http://www.avlija.me/portreti/zulfikar-zuko-dzumhur>>10. 06. 2020.

Програми наставе и учења за старије разреде основне школе,< www.zuov.gov.rs/nastavni-planovi-i-programi/#1557128435959-aaba5be0-1eed> 10. 08. 2019.

Tesla comics, <<http://theoatmeal.com/comics/tesla>> 06. 08. 2018.

TV putnici kroz vreme, < <https://portalibris.rs/knjige/tv-putnici-kroz-vreme/> > 10. 12.2018.

Zuko Džumhur, <http://www.camo.ch/zuko_dzumhur.htm>> 13. 07. 2015.

www.laguna.co.rs

www.lektira.ba

www.nifplay.org

www.natabanu.com

www.richardbach.com

Мапа из књиге *Aven i jazopas u Zemlji Vauka*, www.upetrovic.blogspot.com/2006/06/mapa-iz-knjige-aven_04.html

Аудио и видео извори:

Aven i jazopas u Zemlji Vauka < <https://www.youtube.com/watch?v=E4ZCbd2mTFM>> 10.07.2013.

Danilo Kiš, Autobiografija (<<http://www.youtube.com/watch?v=9MkyWhn5kMg>> 11. 06. 2013.

Jonathan Livingston Seagull – Be < <https://www.youtube.com/watch?v=mgkk0Hdwmo8> >10. 07. 2015.

Jonathan Livingston Seagull – Skybird,
<<https://www.youtube.com/watch?v=RGh8IpBg4wY&list=PLD54FAFB744D923D5&index=7> >
10. 07. 2015.

Karikatura, <<https://sr.wikipedia.org/sr-ec/%D0%9A%D0%B0%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0>> 20. 04. 2015)

Noć i magla – radio-drama, < <https://www.youtube.com/watch?v=zNiutcK6ZpU> > 20. 09. 2017.

Peščanik, <<http://www.youtube.com/watch?v=9PKKybYjMQ8>> 11. 06. 2013.

The Mad Scientist, <https://www.youtube.com/watch?v=_frD6bGp63U > 06. 08. 2018.

ПРИЛОЗИ

Прилог А: АНКЕТНИ УПИТНИК ЗА НАСТАВНИКЕ

Поштоване колегинице и колеге, пред вама је анонимни анкетни упитник о читању прозне књижевности за децу и младе у старијим разредима основне школе. Анкета је саставни део истраживања које се ради у оквиру докторске дисертације. Молим вас да је пажљиво прочитате и одговорите на питања.

Унапред хвала на одвојеном времену и сарадњи!

Школа: _____ Место: _____

Пол: а) м; б) ж.

1. Колико година радите у настави?

а) 1–5 б) 5–10 в) 11–15 г) 16–20 д) 21–25 њ) 26–30 е) преко 30 година

2. Које образовање као наставник поседујете?

а) виша школа б) факултет (по старом програму) в) магистратура
г) факултет (по старом програму) и мастер студије д) факултет (по Болоњи) и мастер студије њ) докторат

3. Да ли сте положили стручни испит? а) да б) не

4. Стечено звање.

а) педагошки саветник б) самостални педагошки саветник в) виши педагошки саветник г) високи педагошки саветник д) без стеченог звања

5. Школа у којој радите је: а) градска школа (уже градско језгро); б) школа у приградском насељу; в) школа у вароши; г) сеоска школа; д) издвојено одељење централне школе.

6. Одговорите на следеће тврдње, стављајући знак + у поље које показује Ваш степен слагања са њиховим садржајем.

Тврдња	Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Немам јасно одређен став	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
Ауторска прозна књижевност за децу и младе у довољној је мери заступљена у наставним плановима старијих разреда основне школе.					
Прозни наслови за децу и младе обухваћени наставним планом и програмом тематски и мотивски су разноврсни.					

Ученици радо читају прозну књижевност за децу и младе.					
Прозна дела за децу и младе обухваћена наставним планом и програмом поклапају се са ученичким читалачким интересовањима и потребама.					
Наставни план и програм чува традиционалне литерарне вредности прозне књижевности за децу и младе.					
Наставни план и програм у довољној мери промовише савремена прозна дела за децу и младе.					
При одабиру дела за децу и младе треба водити рачуна да се књиге ученицима допадну.					
При одабиру дела за децу и младе треба водити рачуна да задовољавају естетске и етичке вредности за наставно читање.					
При одабиру дела за децу и младе треба водити рачуна да она буду узрасно прилагођена.					
Прозна књижевност за децу и младе даје могућности за примену свих значајних традиционалних и савремених методичких поступака и радњи (методолошки плурализам).					
Прозна књижевност за децу и младе погодна је за остваривање бројних ванпредметних и унутарпредметних корелација.					

Прозна књижевност за децу и младе погодна је за примену игара у настави.					
Прозна књижевност за децу и младе погодна је за примену стваралачких активности.					
Добро опремљена школска библиотека и школски библиотекар отворен за сарадњу значајно унапређују читање прозне књижевности за децу и младе у основној школи.					
Сарадња са јавним библиотекама и установама културе које промовишу читање прозе за децу и младе унапређују заинтересованост ученика за читање.					
Сусрети са писцима унапређују заинтересованост ученика за читање.					
Читалачки пројекти („Читалачка значка”, „Читалићи”, „Читалачки маратон”) могу унапредити заинтересованост ученика за читање прозне књижевности за децу и младе.					
Примена савремених аудиовизуелних средстава (рачунар, интернет, интерактивна табла, ПП презентације, аудио и видео записи) унапређује наставу прозне књижевности за децу и младе.					
Наставник српског језика у основној школи треба да буде отворен ка читању и истраживању класичне и савремене прозне књижевности за децу и младе.					

Породично окружење у коме се негује култура читања значајно утиче за заинтересованост ученика за читање прозне књижевности за децу и младе.					
Криза читања, узрокована технолошким развојем и преминацијом културе телевизије, интернета и друштвених мрежа, веома је присутна и међу мојим ученицима					
Моји ученици читају електронска издања књига.					
Моји ученици читају препричавања и саставе са интернета уместо да читају изворни текст дела.					

7. Коју књижевну врсту из корпуса прозне књижевности за децу и младе Ваши ученици најрадије читају?

а) приповетку б) кратку причу в) новелу г) уметничку бајку д) роман

8. Наведите по једно дело из корпуса уметничке прозе за децу и младе за сваки разред за које мислите да има најбољу наставну рецепцију.

Пети разред: _____

Шести разред: _____

Седми разред: _____

Осми разред: _____

9. Која врста романа за децу и млада је програмски највише заступљена у овом периоду образовања?

а) авантуристички роман б) роман о ђачким дружинама в) историјски роман

г) роман о одрастању д) роман са фантастичним елементима њ) омладински (тинејџерски роман) е) роман о животињама ж) лирско-филозофски роман

10. Наведите три наслова прозне књижевности за децу и младе из наставног плана и програма (обавезног и изборног које ученици отежано читају).

1. _____

2. _____

3. _____

11. Предложите три прозна текста за децу и младе која бисте волели да тумачите с ученицима у обавезном или изборном програму (а до сада нису били предложени програмским садржајима).

1. _____

2. _____

3. _____

12. Забележите кратак опис успешно обрађеног прозног дела за децу и младе и ефекат који је оно имало на ученике.

Хвала Вам на сарадњи!

Прилог Б: АНКЕТНИ УПИТНИК ЗА УЧЕНИКЕ

Пред вама је анонимни Анкетни упитник о читању прозне књижевности за децу и младе у старијим разредима основне школе. Упитник је саставни део истраживања које се ради у оквиру докторске дисертације. Молим вас да анкету пажљиво прочитате и одговорите на питања.

Унапред хвала на одвојеном времену и сарадњи!

Основна школа: _____ место: _____

1. **Ученик/ученица сам:** а) петог разреда; б) шестог разреда; в) седмог разреда; г) осмог разреда.
2. **Моја оцена из Српског језика и књижевности на полугодишту је:**
а) 5; б) 4; в) 3; г) 2; д) 1.
3. **Мој општи успех на полугодишту је:**
а) одличан; б) врло добар; в) добар; г) довољан; д) недовољан.
4. **Живим у:** а) граду; б) приградском насељу; в) вароши; г) селу.
5. **Мој однос према читању књижевних дела је:**
а) уживам у читању и много читам;
б) читам да бих добио добру оцену;
в) читам јер родитељи траже то од мене;
г) читам јер наставник српског језика тражи то од мене;
д) не волим да читам.
6. **Од прозних дела за децу и младе најчешће читам:**
а) приповетке; б) романе; в) кратке приче; в) новеле.
7. **Од романа за децу и младе волим да читам (заокружи један или више одговора):**
а) авантуристичке романе;
б) романе о ђачким дружинама;
в) историјске романе;
г) романе о одрастању;
д) лирско-филозофске романе;
д) романе о животињама-
8. **Наведи три прозна дела за децу и младе која си читао/читала у школи и која су ти се посебно допала и образложи зашто.**
1) _____

2) _____

3) _____

9. Наведи неко прозно дело за децу и младе које сте обрађивали у школи, а које ти се није допало и образложи зашто.

10. Наведи неко прозно дело за децу и младе које би волео/волела да читаш у школи и које би препоручио/препоручила свом наставнику српског језика.

11. Да ли учествујеш у читалачким пројектима („Читалачка значка”, „Читалачки маратон”, „Читалићи”)?

а) само у једном од њих б) у два в) у три г) не учествујем

12. Да ли читаш препричане лектуре и саставе са интернета?

а) читам стално б) читам понекад в) не читам

13. Колико те наставник српског језика мотивише да читаш прозну књижевност за децу и младе?

а) веома ме мотивише б) повремено ме мотивише в) понекад ме мотивише
г) недовољно ме мотивише.

14. Колико често посећујеш школску библиотеку?

а) редовно б) само кад ми треба књига лектуре в) понекад г) ретко д) никад

15. Колико те школски библиотекар мотивише да читаш прозну књижевност за децу и младе?

а) веома ме мотивише б) повремено ме мотивише в) понекад ме мотивише
г) недовољно ме мотивише.

16. Да ли посећујеш поред школске и неку општинску или градску библиотеку?

а) посећујем стално б) посећујем понекад в) не посећујем

17. Да ли посећујеш Сајам књига и књижаре у којима можеш купити књиге за децу и младе?

а) да, често б) понекад в) никад

18. Мој омиљени прозни писац за децу и младе је _____.

19. Моја омиљена прозна књига за децу и младе је _____.

**Прилог В: ТЕСТ ПОЗНАВАЊА ПРОЗНЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ ЗА
УЧЕНИКЕ 8. РАЗРЕДА**

Пред тобом је тест знања којим ћеш проверити колико си запамтио/запамтила кључне појмове из прозне књижевности за децу и младе у свом школовању од петог до седмог разреда. Тест је део истраживања у оквиру докторске дисертације. Потруди се да га пажљиво прочиташ и урадиш. Унапред хвала на твом труду и сарадњи!

1. Упиши број испред писца чије дело се налази на левој страни.

1.	<i>Аска и вук</i> ³⁰⁵		Бранко Ћопић
2.	<i>Хајдук Станко</i>		Стеван Сремац
3.	<i>Чудесна справа</i>		Јанко Веселиновић
4.	<i>Мали Принц</i>		Иво Андрић
5.	<i>Чича Јордан</i>		Антоан де Сент Егзипери

(2,5)

2. Упиши број испред лика који се јавља у делу са леве стране.

1.	<i>Орлови рано лете</i>		Немечек
2.	<i>Дечаџи Павлове улице</i>		Нађењка
3.	<i>Мој дека је био трешња</i>		Баја
4.	<i>Поход на Мјесеџ</i>		Луња
5.	<i>Шала</i>		Тонино

(2,5)

3. Прецртај дело које НИЈЕ роман.

Орлови рано лете Дечаџи Павлове улице Лето лепог белца Дружина Сињи галеб Мали Принц

(1)

4. Подвуци авантуристички роман међу понуђеним делима.

Дечак и пас Мој дека је био трешња 20000 миља под морем Богојављенска ноћ Буре

(1)

5. Који роман се дешава на пустом острву?

Хајдук Станко Доживљаји Тома Сојера Робинсон Крусо Зов дивљине 20 000 миља под морем

(1)

6. Које дело је роман о пријатељству унука и деке са села?

Чудесна справа Чича Јордан Поход на Мјесеџ Дечаџи Павлове улице Мој дека је био трешња

(1)

7. Прецртај прозно дело које није написао Бранко Ћопић.

Доживљаји Николетине Бурсаћа Орлови рано лете Поход на Мјесеџ Буре Чудесна справа Доживљаји мачка Тоше

(1)

³⁰⁵ Називи свих дела (романа, приповедака, драма, песама) дати су у курзиву по савету проф. др Миленка Кундачине како правописни знаци не би указивали ученику на жанр дела.

8. **Шала** Антона Павловича Чехова је по књижевној врсти:
роман; приповетка; шаљива прича; новела; комедија. (1)
9. Јулија Сабо и Анди су главни ликови дела:
а) *Дечак и пас*; б) *Вереници*; в) *Прва љубав*; г) *Стрепња*; д) *Маслачково вино*. (1)
10. Који познати научник је написао аутобиографију *Моји изуми* у којој је описао своје детињство и школовање?
а) Милутин Миланковић б) Јован Цвијић в) Никола Тесла
г) Алберт Ајнштајн д) Михаило Пупин (1)
11. *Небеска река* и *Седефна Ружа* су:
а) народне бајке; б) ауторске бајке; в) приповетке; г) описне песме; д) љубавне песме (1)
12. Подвуци дело у ком делу се као јунак помиње Николица с приколицом.
Маслачково вино *Доживљаји Николетине Бурсаћа* *Дечак и пас* *Зов дивљине*
Орлови рано лете (1)
13. Балет на Стрмим ливадама играла је:
а) мачка; б) керуша; в) овца; г) коза; д) кокошка. (1)
14. Два друга из једног романа за децу зову се:
а) Робинсон Крусо и капетан Немо; б) Петко и Ксури; в) Баја и Фаркаш; г) Том Сојер и Хаклбери Фин; д) Немечек и Том Сојер. (1)
15. Чије је име записано малим словом у у црну књигу у роману *Дечаџи Павлове улице*?
а) Геребово б) Немечеково в) Бокино г) Барабашево д) Колнаијево (1)
16. Које од понуђених дела НИЈЕ прозно дело за децу и младе?
а) *Буре* б) *Прва љубав* в) *Кирија* г) *Чича Јордан* д) *Маслачково вино* (1)
17. Које дело НЕ ПРИПАДА ауторској књижевности за децу и младе?
а) *Аждаја и царев син* б) *Небеска река* в) *Плави чуперак* г) *Капетан Џон Пиплфокс*
д) *Вашир у Тополи* (1)

Број бодова: _____

БИОГРАФИЈА

Наташа Кљајић је рођена 12. 08. 1981. године у Београду. Завршила је Основну школу „Бранко Радичевић” на Новом Београду и Земунску гимназију. Уписала је 2000. године Групу са српску књижевност са општом књижевношћу (06) на Филолошком факултету у Београду, а дипломирала 2007. године са просечном оценом 9.79. Године 2008. је уписала је и завршила мастер студије на Филолошком факултету у Београду.

Након завршених основних студија Наташа Кљајић је радила у београдским основним и средњим школама као професор српског језика и школски библиотекар, а од школске 2014/2015. године запослена је у ОШ „Бранко Радичевић” у Бољевцима у подручном одељењу у Прогару као професор српског језика. Током академске 2012/2013. године била је ангажована као сарадник у настави на предмету Методика наставе српске књижевности и језика на Филолошком факултету у Београду код проф. др Љиљане Бајић и проф. др Зоне Мркаљ.

Из области Методике наставе српске књижевности и Књижевности за децу до сада је објавила тридесетак радова и пет приручника: *Српски језик и књижевност 1 – приручник за наставу књижевности за први разред гимназија и средњих стручних школа* (Нови Логос, 2014), *Асоцијације у настави српског језика и књижевности* (Klett, 2014), *Квизови у настави српског језика и књижевности* (Klett, 2016), *Српски језик и књижевност 5* (Klett, 2018), *Српски језик и књижевност 6* (Klett, 2019). Своје радове објављује у часописима *Школски час српског језика и књижевности*, *Детињство*, *Књижевност и језик* и *Настава и учење*.

Године 2015. добила је трећу награду на конкурс у „Час за углед” Издавачке куће „Едука” који је објављен у истоименом зборнику за предметну наставу. Реализатор је семинара „Планирање у настави српског језика и књижевности” (Klett, 2014–2019).

Живи и ради у Београду.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора Највана Кварт

Број досијеа 12042/Д

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Књижевност за децу и младе у предметној настави
"Српског језика у четвртог разреда основне школе"

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација ни у целини ни у деловима није била предложена за стицање дипломе студијских програма других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, 15.06.2020.

Највана Кварт

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Нађаша Квезић

Број досијеа 12042/4

Студијски програм Српска књижевност

Наслов рада „Књижевност за децу и младе у предметној настави Српског језика у савременом разредителном основице школе“

Ментор проф. др Јана Мркас

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањивања у **Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис аутора

У Београду, 15.06.2020.

Нађаша Квезић

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

„Књижевност за децу и младе у предшколској настави Српског језика у азбучним разредима основне школе“
која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду, и доступну у отвореном приступу, могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла:

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.
Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора

У Београду, 15.06.2020.

Најаша Којичић